

**Р.В. Овчарова**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ФАСИЛИТАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**



Курганский  
государственный  
университет



редакционно-издательский  
центр

65-48-12

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Курганский государственный университет»

**Р.В. Овчарова**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Учебное пособие**

**Курган 2016**

УДК 37.015.3

ББК 88.4

О35

### *Рецензенты*

*Н.В. Литвиненко*, доктор психологических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета;

*С.Ю. Жданова*, доктор психологических наук, доцент Пермского национального университета.

*Печатается по решению методического совета Курганского государственного университета.*

**Овчарова, Р.В.** Психолого-педагогическая фасилитация профессиональной деятельности учителя [Текст] / Р.В. Овчарова : учебное пособие. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. – 210 с.

Учебное пособие посвящено актуальной проблеме создания благоприятных условий для обучения, воспитания, развития и самореализации личности, сохранения ее психологического здоровья и личностного благополучия. В психологии этот процесс получил название фасилитации. В учебном пособии широко представлены теоретические концепции и результаты экспериментальных исследований по данной проблеме.

Книга содержит следующие разделы: основы психолого-педагогической фасилитации; педагог в аспекте психологической фасилитации; педагог-психолог как фасилитатор; фасилитация психологических проблем учителя; психологическая фасилитация взаимодействия учителя и учащихся.

Предлагаемое учебное пособие адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам психолого-педагогических специальностей. Оно может быть полезно школьным психологам и руководителям школ, учителям и воспитателям.

Рис. - 11, табл. - 10, библиограф. – 96 назв.

УДК 37.015.3

ББК 88.4

ISBN 978-5-4217-0347-1

© Курганский  
государственный  
университет, 2016  
© Овчарова Р.В., 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ</b> .....	7
1.1 Особенности психолого-педагогической фасилитации.....	7
1.2 Субъекты психолого-педагогической фасилитации .....	18
1.3 Педагог-психолог как фасилитатор .....	28
1.4 Диагностика психологических предикторов развития феномена ингибиции .....	40
<b>Глава 2. ПЕДАГОГ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ</b> .....	50
2.1 Психологическое здоровье и профессиональное долголетие педагога .....	50
2.2 Развитие стрессоустойчивости личности учителя .....	63
2.3 Профилактика эмоционального выгорания педагога .....	81
2.4 Профессиональные деформации (деструкции) педагога.....	93
<b>Глава 3. ФАСИЛИТАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ УЧИТЕЛЯ</b> .....	105
3.1 Проблема личностного благополучия педагога .....	105
3.2 Проблема фасилитации педагогических переживаний .....	116
3.3 Проблема успешности профессиональной деятельности педагога .....	122
3.4 Проблема формирования профессионального имиджа учителя .....	144
<b>Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ</b> .....	158
4.1 Психологическая безопасность в педколлективе как основа фасилитации.....	158
4.2 Толерантность учителя как условие педагогической фасилитации.....	165
4.3 Эмпатийный способ педагогического взаимодействия как его фасилитирующий фактор .....	179
4.4 Доверительные отношения с учащимися в аспекте фасилитации педагогического взаимодействия .....	193
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	201
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	203

## ВВЕДЕНИЕ

Фасилитация активно вошла в российское образование. Требования Государственного образовательного стандарта на всех уровнях образования ориентированы на функцию фасилитирования обучающихся. В образовании стали насущной необходимостью не только меры поддержки фасилитаторов-одиночек, но и переход к формированию педагогических коллективов-команд, работающих на основе фасилитации. Однако число учителей-фасилитаторов в современной России составляет только около 10% от общего числа педагогов [26].

Учительская профессия предъявляет очень высокие требования к личности педагога и его профессиональной деятельности. Не случайно в общественном сознании представления об учителе сложились в определенный миф об идеальном учителе, которому ни один педагог реально не может соответствовать. Как справедливо отмечал Томас Гордон, сегодня речь должна идти не об идеальном, а об эффективном учителе. Учитель должен стремиться не к идеальности, а к эффективности. Реализовать свое стремление быть эффективным педагог может в определенных условиях. Однако общество мало способствует повышению социально-экономического статуса и авторитета учителя, престижа педагогической профессии. Тем более, работая в таких условиях, современный российский педагог нуждается в психологической поддержке.

Фасилитирующая функция профессионально реализуется школьными психологами. Речь идет о психологической фасилитации профессиональной деятельности, профессионального совершенствования и личностного роста педагога. В условиях фасилитации учитель будет чувствовать себя психологически защищенным, сохранит свое психическое здоровье и личностное благополучие.

Решая проблему фасилитации работы школьного учителя, психологи тем самым делают его способным самому быть фасилитатором для учащихся. Прежде всего, необходимо направить усилия на актуализацию гуманистических ценностей и личностных установок учителя, в основе которых лежит безусловное принятие и уважение растущей личности. Не менее важна гуманизация целостного педагогического процесса, парадигма которого перестраивается, начиная с осознания новой иерархии педагогических функций и заканчивая представлением о конечных результатах обучения, воспитания и развития.

Усилия психологов также направлены на развитие фасилитаторских способностей учителя: способность к эмпатии, толерантности, построению доверительных отношений с детьми, профилактике педагогических конфликтов и других. Реализуя эти способности, учитель становится подлинным субъектом педагогического процесса.

Современный педагог должен быть сориентирован в проблеме психолого-педагогической фасилитации в целом. Задача психолога раскрыть цели, содержание и технологии фасилитации, определить состав ее основных субъектов и объектов. Немаловажно определить фасилитаторские возможности всех субъектов педагогического процесса: администрации школы, педагогов, родителей, психолога.

В результате учитель сможет понять, какого педагога сегодня можно назвать учителем-фасилитатором, и принять позицию фасилитатора, собеседника, практического психолога и психотерапевта по отношению к детям.

Выдающийся американский педагог, психотерапевт и психолог Карл Роджерс обращал внимание на кардинальные вопросы, которые каждый учитель должен задавать самому себе в процессе педагогической деятельности.

Они касаются, прежде всего, отношения к внутреннему миру ребенка: насколько учитель умеет входить во внутренний мир растущего и взрослеющего человека, относиться к этому миру без предрассудков и предвзятых оценок и личностно эмоционально откликаться на этот мир.

Во-вторых, они направлены на анализ взаимоотношений учителя с ребенком: может ли учитель строить с учеником отношения «личность-личность» и выдерживать интенсивность этих взаимоотношений.

В-третьих, они связаны с учетом и поддержкой интересов учеников: может ли педагог обнаружить эти интересы, поддержать и сохранить их.

В-четвертых, они касаются творчества: в достаточной ли степени сам учитель творческий человек и может ли он принимать нарождающиеся идеи и творческие задумки своего ученика.

И, наконец, главный вопрос состоит в том, может ли педагог помочь своему ученику расти целостным человеком.

Если на все поставленные вопросы учитель дает искренние утвердительные ответы, они могут свидетельствовать о том, что педагог дей-

ствительно создает благоприятные условия для развития своих учеников, то есть является фасилитатором [93].

О том, как стать таким учителем и как психологу помочь в этом учителю, и написано учебное пособие.

Пособие предназначено для магистров и бакалавров, изучающих учебные дисциплины «Фасилитация работы школьного учителя», «Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом».

Оно снабжено контрольными вопросами, списком литературы и приложением с пакетом психодиагностических методик, выявляющих предикторы ингибиции как противоположного фасилитации качества педагога.



# ГЛАВА I. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ

## 1.1 Особенности психолого-педагогической фасилитации

*Понятие фасилитации, ее возможности.* Слово «*фасилитация*» в английского *facilitate* означает облегчать, помогать, способствовать.

По данным поисковой системы Яндекс, в 1990 году в сети Интернет было зарегистрировано всего 4000 страниц с понятием «фасилитация», в 2002 г. – 6000, в 2008 г. – 7000, а в 2010 г. – 35000 страниц. Данные говорят о том интересе, который проявляют психологи, педагоги, представители неправительственных организаций, бизнес-сообщества к феномену фасилитации. В России защищено несколько докторских и кандидатских диссертаций по различным аспектам фасилитации. Проводятся конкурсы и научно-практические конференции среди фасилитаторов. Исследование данного явления осуществляется также в рамках деятельности Международной ассоциации фасилитаторов, Международным институтом фасилитации, Мировой сетью фасилитации и пр. Фасилитатор занял достаточно прочное место во внеформальном обучении. Предлагается выделить фасилитатора в отдельную профессию, которой и пророчится очень перспективное будущее [26, с.10-11].

Феномен, который называют «*социальная фасилитация*», впервые ввели в психологический обиход Г. Триплет, Ф. Олпорт, В. Меде. В 1965 г. появилась публикация Р. Зайонца «Социальная фасилитация», новое направление социально-психологических исследований [91].

*Социальная фасилитация трактуется* как повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида.

*Социально-психологическая фасилитация* – облегчение взаимодействия внутри группы, процесс оказания помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижении соглашения к взаимному удовлетворению участников. Фасилитация повышает продуктивность групповой работы, вовлеченность и интерес участников, раскрывает их потенциал, позволяет эффективно обсуждать сложные проблемы или спорные



ситуации. Технология фасилитирования способствует более напряженной рефлексивной деятельности участников.

Последующие исследования подтвердили, что на повышение продуктивности работы человека влияет не только простое присутствие другого, но и форма оценки процесса деятельности. Вот почему фасилитация необходима в образовании как фактор, способствующий повышению эффективности обучения и воспитания.

*Педагогическая фасилитация* в этом аспекте часто рассматривается как способ обучения, при котором наставник занимает позицию помощника (фасилитатора) и помогает ученику самостоятельно находить ответы на вопросы или осваивать какие-либо навыки.

*Педагогическая фасилитация* рассматривается также как функция стимулирования, инициирования и поощрения саморазвития и самовоспитания учащихся в процессе учебной деятельности за счет взаимодействия педагога и обучаемых, их особого стиля общения и особенностей личности педагога (И.Я. Пундик, 2009).

***Психолого-педагогическая фасилитация.*** Образование как система во все времена было обращено к проблемам растущего человека, но по-разному. В *социально-ориентированной* педагогике личность ребенка была средством достижения целей социума, сформулированных чаще всего идеологами, политиками и методологами. Эта педагогика осуществляла функциональный подход к подрастающему поколению и стремилась адаптировать его к социуму, ассимилировать, нередко осуществляя насилие над ним.

*Личностно-ориентированная* педагогика относится к человеку как к цели, а не как к средству, поэтому строит отношения сотрудничества, творчества, т.е. ненасилия. Она акцентируется на свободе личности, заботится о становлении его духовно-нравственного мира. Это педагогика освобождения обучаемого, предполагающая выстраивание субъект-субъектных отношений в образовательном процессе [34].

Понятие *клиентоцентрированного обучения* впервые было декларировано К. Роджерсом в работе «Свобода учиться для 80-х» и поддержано другими сторонниками гуманистической психологии. Они наметили направления фасилитации в различных сферах общения, особенно в сфере педагогики [93].

К. Роджерс исследовал *качества фасилитирующего обучения*: подлинность, доверие, конгруэнтность, которые дают учителю возможность вступать во взаимоотношения с учеником как личность с личностью.

*К фасилитирующим условиям обучения* относят следующие:

- ✓ организация обучения как встречи учителя и учащихся, дающей опыт овладения культурой межличностного общения в содержательном общении и освоении способов познания;
- ✓ психолого-педагогический комфорт как необходимое основание для возникновения и развития доверительных отношений между учителем и учащимися;
- ✓ диалоговые формы обучения – фронтальное, групповое и парное обсуждение изучаемого материала;
- ✓ психолого-педагогическое сопровождение каждого обучаемого для достижения ситуации успеха, субъективно возможного для него в данное время;
- ✓ осуществление контрольно-оценочной функции обучения как диагностико-корректирующей, помогающей развитию самоконтроля, самооценки, выработке критического отношения к себе и результатам собственной учебной деятельности.

Результатом реализации названных условий являются *личностное развитие, личностный рост каждого участника образовательного процесса*, возникновение психологических новообразований личности, среди которых рефлексия, доверительность, доброжелательность, принятие других как ценностно значимых, уважительное отношение к каждому, познавательная мотивация, саморегуляция, свобода выбора и толерантность [34].

Преимущества фасилитирующих условий обучения *профилактируют потенциально возможное отчуждение обучаемых от образовательного процесса*, так как гуманистическое взаимодействие, интерактивные методы обучения помогают ученику приобрести достойный социально-психологический статус, который характеризует его реальное место среди сверстников, в семье, в школе, в обществе в целом. Тогда наблюдается личностный рост, потребность в самосовершенствовании; формируется Я-концепция, в которой разграничиваются Я-идеальное и Я-реальное.

*Опыт реализации фасилитирующих условий* в обучении показывает повышение инициативности школьников в постановке целей и задач;

большой мотивированности учения; усиление ответственности и самостоятельности, активизации рефлексивной деятельности; улучшение результативности обучения и школьной дисциплины [34].

*Важным фактором фасилитирующего обучения выступает свобода: свобода учиться, свобода выбора, свобода как состояние, внутренне присущее природе человека. Учение К. Роджерса проникнуто чувством глубокого уважения к природе и личности ребенка. Он утверждает, что часто многие креативные идеи детей подавляются в рутине школьной жизни. Чтобы эти необычные мысли получили свое развитие, необходима особая атмосфера доверия, сочувствующего понимания, заботы, толерантности, искренности, считал К. Роджерс [93].*

К. Роджерс понимал под *образованием* не столько сообщение знаний и собственно научение, сколько то, что человек обучился тому, как учиться; обучился, как адаптироваться и изменяться; понял, что основу для уверенности дают не знания, а процесс поиска знания. Научение и сообщение знания имеет смысл в неизменяющейся окружающей среде, подчеркивал К. Роджерс. С его точки зрения, *современный обученный* – это тот, кто понял, что вечных знаний нет, кто умеет их самостоятельно добывать, и тот, кто умеет адаптироваться в постоянно меняющемся мире.

К. Роджерс видит *фасилитацию обучения как функцию*, которая может содержать созидательный, экспериментальный, меняющийся ход развития, которая отвечает на глубинные затруднения, окружающие человечество сегодня.

*Главный смысл фасилитирующего обучения* К. Роджерс видел в создании атмосферы свободы, творчества, толерантности, определенной ответственности, складывании субъект-субъектных отношений в образовательной деятельности.

*Учитель-фасилитатор* делит с учащимися и, возможно, также с родителями или общественными представителями ответственность за образовательный процесс, учебное планирование, способ управления и действия, политику созидания. За все предполагается ответственность отдельной группы. Так, класс может быть ответственным за свой собственный учебный план, а целая группа может быть ответственной за общую образовательную политику. В любом случае ответственность делится.

По мнению К. Роджерса, отношения традиционного учителя и фасилитатора находятся на противоположных полюсах.

Традиционный учитель спрашивает себя: «Как я могу сделать кружку еще более вмещающей, в то время как я – наполненный этими фактами кувшин, к которым составители учебного плана и я относимся как к ценным?» Позиция же фасилитатора состоит в том, чтобы создавать атмосферу: «Как могу я создавать психологический комфорт, в котором ребенок будет ощущать свободу, чтобы быть любознательным; будет чувствовать свободу, чтобы совершать ошибки, будет чувствовать свободу, чтобы учиться в окружающей обстановке, от одноклассников, от меня, из опыта? Как я могу помочь ему вновь испытать волнение в обучении, которое было естественным в раннем детстве?» [цит. по 34].

О.Н. Шахматовой выделены наиболее значимые *характеристики фасилитации в обучении и воспитании*:

- ✓ *сотрудничество*: во взаимодействии все субъекты педагогического процесса базируются на понимании и поддержке друг друга: учитель способен конструктивно решать учебные и межличностные конфликты; он не склонен к избеганию, конфронтации и приспособлению;
- ✓ *собственная позиция*: каждый участник имеет право на собственное мнение, позицию; учитель не навязывает своё мнение и искренне интересуется мнением своих учеников;
- ✓ *индивидуальность и равенство*: каждый субъект признается уникальной личностью; учитель не только ориентирован на умных, активных, успешных детей, но и внимательно относится ко всем учащимся;
- ✓ *самораскрытие*: учитель-фасилитатор ведет себя искренне, открыто выражает свои чувства и переживания; он не прибегает к психологическим защитам, чем способствует установлению доверительных отношений с учениками;
- ✓ *фасилитационная организация учебной пространственной среды*: организация пространства должна способствовать установлению контактов, выполнению групповых заданий, обмену мнениями и эмоциями, усилению обратной связи и взаимопонимания [87].

Результаты эмпирического исследования О.Н. Шахматовой позволили выделить *фасилитацию в качестве профессионально важного качества личности педагога*. Оно рассматривается автором как профессиональное психологическое новообразование, интегрирующее в себе индивидуально-психологические особенности эмоциональной, интеллектуаль-

ной и поведенческой сфер. Это качество проявляется в межличностном общении и положительно влияет на реализацию педагогической деятельности. С точки зрения автора, важнейшими составляющими фасилитации являются аттрактивность, толерантность и ассертивность.

*Аттрактивность* – стремление педагога привлекать к себе внимание и формировать положительные отношения со стороны учащихся. Оно связано с позитивными чувствами к ним, эмпатией, искренностью, открытостью, конгруэнтностью.

*Толерантность* – умение быть терпимым, без предубеждения относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей.

*Ассертивность* – положительное самовосприятие, уверенность в себе, собственных способностях и возможностях [87].

*Таблица 1 – Сравнительная характеристика моделей педагогического процесса в школе*

Традиционная (рационалистическая) модель	Характеристики подпроцесса	Гуманистическая (фасилитационная) модель
Технологизм Практицизм Консерватизм Позитивизм	<b>Стратегии</b>	Гуманизм Педоцентризм Творчество Отрицание традиций
Чиновник Технолог Менеджер Организатор Дирижер Контролер Ревизор	<b>Педагог</b>	Личность Профессионал Собеседник Фасилитатор Исследователь Психолог Психотерапевт
Объект Реципиент Формируемый Обучаемый Воспитуемый	<b>Ребенок</b>	Субъект Личность Развиваемый Саморазвивающийся Самообучаемый Самовоспитывающийся
Авторитарность Манипулирование Давление оценкой Директивное воздействие	<b>Характер педагогических воздействий</b>	Демократичность Сопереживание Безусловное принятие Актуализирование



Информирование Формирование Воздействие Подкрепление через поощрение и наказание	<b>Характер технологий</b>	Сотрудничество Взаимодействие Свободный выбор Развитие Саморазвитие Самореализация личности
Эталон-диагностика-рецептура-реализация-оценка	<b>Структурная схема педагогического процесса</b>	Обогащенная дидактическая среда - свободный выбор - эмоциональная поддержка-самореализация - самооценка
Формирование знаний, умений и навыков	<b>Главная дидактическая проблема</b>	Создание условий для личностно значимого учения, наполненного смыслом для каждого ребенка, для развития личности
Закрытая система	<b>Характер образовательного учреждения</b>	Открытая система
Приобретение знаний, умений и навыков и адаптивного поведенческого репертуара в стандартных ситуациях	<b>Результаты</b>	Приобретение любви к знаниям, развитие перманентной познавательной потребности, способности к самообучению, творчеству, адаптации в постоянно меняющемся мире
Деятельность школы как образовательного конвейера	<b>Эффективность школы</b>	Деятельность школы, акцентированная на внутреннем мире личности

Под *гуманизацией* целостного педагогического процесса мы понимаем ориентацию его цели и результатов на ребенка как высшую ценность; изменение мировоззрения его участников на основе идей гуманизации; развитие их гуманитарной культуры; восстановление на этой основе культурообразующей функции воспитателя; создание условий для культуро- и природосообразного развития ребенка, сохранения и укрепления его здоровья; очеловечивание отношений на основе личностно-ориентированной модели взаимодействия, создающей предпосылки для развития личностей

воспитуемых и воспитателей как субъектов самосознания, деятельности и общения, проявления их творческой активности.

Гуманизация педагогического процесса на основании сравнительного анализа существующих концепций представляется в изменении его стратегических ориентиров (гуманизм, педоцентризм, творчество); лично-ролевых позиций его участников (педагог и ребенок); способов их взаимодействий, определяющих характер педагогических технологий и педагогических воздействий (эмпатия, свободный выбор, сотрудничество, сопереживание) (таблица 1).

Меняется и структурная схема педагогического процесса, его главная задача, критерии оценки результатов. В целом образовательное учреждение делит ответственность за обучение и воспитание с другими воспитательными и социальными институтами, поскольку является *открытой системой* [58].

Анализ гуманистического направления обучения и воспитания показал, что деятельность педагога представляет собой не некий определённый метод, а особую направленность личности, совокупность ценностей, мировоззренческие представления о жизни, о людях. Основу системы установок и ценностей педагога составляют убеждения:

- ✓ в личностном достоинстве каждого человека независимо от возраста, уровня культурного и интеллектуального развития;
- ✓ в значимости и востребованности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия;
- ✓ в радости обучения как сотворчества, возникающей при условии положительных лично-окрашенных взаимоотношений [87, 93].

Таким образом, чтобы способствовать развитию личности, необходимо создать особую благоприятную психологически безопасную атмосферу для проявления активности ученика, то есть способствовать *фасилитационному педагогическому взаимодействию*. Следует отметить, что фасилитационное педагогическое воздействие оказывают друг на друга учителя и ученики.

Отечественные психологи определяют *фасилитационное педагогическое взаимодействие* как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит совместный личностный рост педагога и обучаемого.

*Педагогическая фасилитация как процесс* – это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субь-



ектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля общения и особенностей личности педагога и учащегося.

Некоторыми исследователями в основу понимания структуры и содержания фасилитации положен основной принцип гуманистической психологии и терапии «понять-простить-принять». Они связывают основные пути его осуществления с объектами воздействия педагога и соответствующими подструктурами его личности (направленность, компетентность, профессионально важные и значимые личностные качества) [69] (таблица 2).

Таблица 2 – Структура фасилитации педагога по А.А. Майера, С.Я. Ромашиной

Предмет Объект	Понять	Простить	Принять	Структуры личности
Они	активное эмпатическое слушание	доверие	конгруэнтность	направленность
Мы	понимание	толерантность	безоценочное принятие	компетентность
Я	открытость	безусловное позитивное отношение	рефлексия	ПВК, ПЗиЛК (новообразования)

В ходе фасилитационного взаимодействия педагога с учащимися педагог структурирует, дозирует помощь учащимся. Так возникают *помогающие отношения*. В таких отношениях стороны или одна из сторон (учитель) намереваются содействовать другой стороне (ребенку) в личностном развитии, общении и деятельности. Позиция фасилитатора способствует повышению эффективности педагогической работы, следовательно, и усилению чувства удовлетворенности ею. Поэтому продвижение учителя к лучшим результатам своего труда означает освоение мастерства фасилитации. Это также путь к психологическому здоровью педагога и учащихся, с которыми он работает.

Таким образом, педагогическая фасилитация рассматривается исследователями с разных сторон: как функция, процесс, способ обучения и взаимодействия, профессионально важное качество, средство, техника решения групповых задач. В психолого-педагогической фасилитации, на наш взгляд, представлены все эти аспекты.

С нашей точки зрения, *психолого-педагогическая фасилитация* – процесс создания учителем благоприятных (фасилитирующих) социально-психологических и педагогических условий для обучения, воспитания и развития учащихся, их психологического здоровья и личностного благополучия, основанный на фасилитации как профессионально важном качестве учителя.

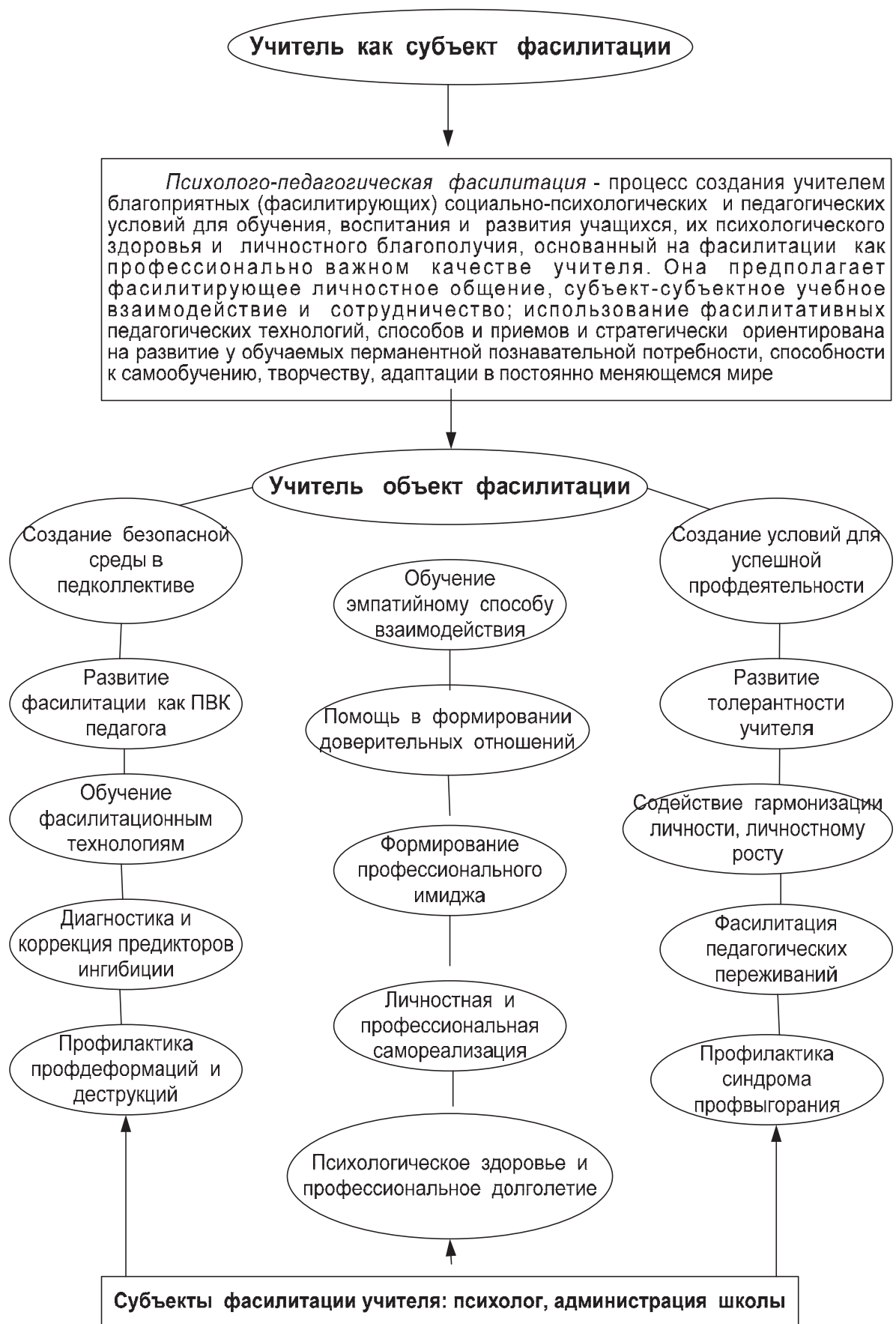
Она предполагает фасилитирующее личностное общение, субъект-субъектное учебное взаимодействие и сотрудничество; использование фасилитативных педагогических технологий, способов и приемов и стратегически ориентирована на развитие у обучаемых перманентной познавательной потребности, способности к самообучению, творчеству, адаптации в постоянно меняющемся мире.

Для того, чтобы стать успешным фасилитатором, учитель должен сам оказаться в фасилитирующих условиях. В данном случае при необходимости он становится объектом фасилитации. Субъектами по отношению к учителю выступают психолог и администрация школы (рисунок 1).

Нам представляется, что усилия администрации будут направлены на создание психологически безопасной, комфортной образовательной среды; благоприятной атмосферы сотворчества и сотрудничества в педагогическом коллективе, изучение фасилитирующих технологий обучения воспитания и развития учащихся и создание условий для профессионального развития и успешной профессиональной деятельности учителей.

Школьному психологу в аспекте подготовки учителя к процессу фасилитации необходимо содействовать гармонизации личности и личностному росту педагога; развивать фасилитацию, толерантность, эмпатию как профессионально важные качества учителя; своевременно проводить диагностику и коррекцию профессионального выгорания, деформаций и деструкций; выявлять и корректировать предикторы ингибиции, сопровождать формирование профессионального имиджа педагога, что будет способствовать сохранению его психологического здоровья и профессионального долголетия.

Направления и технологии работы психологической фасилитации учителя будут подробно рассмотрены в последующих главах.



*Рисунок 1 – Учитель как объект фасилитации*

## Контрольные вопросы

- 1 Что такое фасилитация?
- 2 Каковы виды фасилитации и их сущность?
- 3 Что представляет собой психолого-педагогическая фасилитация?
- 4 Чем отличается модель педагогического процесса при фасилитирующем обучении?
- 5 Какова цель, условия, функции фасилитирующего обучения?
- 6 Каковы главные качества фасилитирующего обучения?
- 7 Каковы значимые характеристики фасилитации в учебном процессе?
- 8 Что представляет собой учитель как объект фасилитации?
- 9 Что включает в себя понятие фасилитации как профессионально важного качества учителя?

### 1.2 Субъекты психолого-педагогической фасилитации

Рассмотрим характеристики основных субъектов психолого-педагогической фасилитации в школе.

**Учитель как фасилитатор.** Учитель является организатором не только детского, но и родительского коллектива. От уровня его профессиональной компетентности, общей гуманитарной культуры, характера мировоззрения, личностных особенностей, психолого-педагогических установок зависит главное – качество целостного педагогического процесса, характер влияния на детей, для которых личность взрослого, педагога имеет особое значение. Педагог определяет цели, содержание, формы и методы воспитательно-образовательной деятельности, формирует психологический микроклимат в группе (классе), определяет характер педагогического взаимодействия, влияет на межличностные отношения в сообществе и семьях воспитанников и предопределяет отношение к неуспешным детям. Его личностно-профессиональные установки через систему работы с родителями транслируются в систему семейного воспитания. Недостатки личностно-профессионального характера, отражаясь на качестве педагогического процесса и педагогического общения, становятся фактором неблагоприятного воздействия на личность ребенка [57].

*Учитель-фасилитатор* - педагог, который своей профессиональной позицией, отношением к детям, педагогическими действиями стимулирует

ет инициативу и самостоятельность учащихся, способствует их развитию и обеспечивает позитивные межличностные отношения в классе [87].

Несмотря на то, что каждым учителем-фасилитатором вырабатывается свой собственный стиль преподавания и выстраивается своя методическая система, имеющиеся значительные различия стилей и методик, есть все же *общее, характерное для всех учителей-фасилитаторов*: создание фасилитирующих условий за счет использования внутренних резервов обучения – свободы учения, использования здоровьесберегающих технологий.

В работе учителя по психолого-педагогической фасилитации можно выделить два основных направления: педагогическая фасилитация обучения, воспитания и развития учащихся и создание и поддержание фасилитирующих условий обучения, воспитания и развития (рисунок 1). В первом направлении учитель использует фасилитирующие технологии, способы и приемы, фасилитирующую организацию учебного пространства, фасилитирующее субъект-субъектное учебное взаимодействие; во втором необходима фасилитирующая профессиональная позиция педагога, основанная на ценностях свободы, творчества, самоактуализации, психологического здоровья и благополучия личности и фасилитирующих доверительных отношениях.

Отправной точкой процесса фасилитации служит готовность к ней учителя. Опираясь на имеющиеся в современной психологии идеи фасилитации педагога, многие авторы называют такие *компоненты готовности к фасилитации*: аутентичность (конгруэнтность), эмпатия, рефлексия, сензитивность (как чувствительность к окружающей среде и эмоциональному настрою группы), активность, гибкость, толерантность, лидерские качества, стремление к развитию и самоактуализации, коммуникативные качества, креативность и др.

Т.А. Филь предлагает теоретическую *модель готовности педагога к фасилитации*, включающую три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В *первый компонент* включены знания о сущности процесса фасилитации, способах его эффективной реализации, представления о педагогической профессии и себе как профессионале, адекватная самооценка и оценка своей профессиональной деятельности, стремление к самосовершенствованию. В этом компоненте проявляются рефлексия, стремление к развитию и самоактуализации, креативность, интуиция [82].

*Поведенческий компонент* включает умения и навыки организации, прогнозирования и развития фасилитации, умение строить межличност-

ные отношения с детьми. Для поведенческого компонента характерны активность, гибкость, толерантность, ответственность, а также коммуникативные, организационные и лидерские качества. *Эмоциональный компонент* отражает позитивный эмоциональный настрой на фасилитативное взаимодействие с учениками. Главные качества этого компонента - эмпатия, сензитивность и аутентичность (рисунок 2).



Рисунок 2 – Учитель как фасилитатор

Учитель осуществляет *педагогическую фасилитацию обучения, воспитания и развития учащихся*. Она реализуется через использование фасилитирующих технологий, фасилитирующих способов и приемов, фасилитирующую организацию дидактического пространства, фасилитирующее субъект-субъектное взаимодействие. Он создает *фасилитирующие условия обучения, воспитания и развития*. В этом плане решающее значение имеет



профессиональная позиция учителя, основанная на ценности свободы, творчества, самоактуализации, психологического здоровья и благополучия личности и фасилитирующие доверительные отношения с детьми.

Работа с учителями в обозначенных выше направлениях может повысить готовность педагога к фасилитации. В этом плане положительное значение имеет психологическая поддержка педагога, обучение педагогов по проблеме педагогической фасилитации, включающее ознакомление с моделями и опытом гуманистического взаимодействия и пр. Признаками эффективности обучения учителя можно считать следующие:

- ✓ Учитель меняет отношение к себе.
- ✓ Он принимает себя таким, какой он есть.
- ✓ Он лучше понимает себя и своих учеников.
- ✓ Он больше доверяет себе, может лучше управлять собой.
- ✓ Он приближается к идеалу человека, на которого хотел бы быть похожим.
- ✓ Его восприятие людей и обстоятельств становится более гибким.
- ✓ Он становится более реалистичным в постановке целей.
- ✓ Его поведение становится более осознанным.
- ✓ Он начинает отвергать вредные привычки.
- ✓ Он становится способным к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию [86].

Таким образом, учитель может облегчить процесс учения, если он психологически готов к роли фасилитатора, информирован о технологии и фасилитации и ее эффектах как для обучаемых, так и для самого педагога.

**Фасилитирующие функции администрации.** Администрация учреждений создает психолого-педагогические и медико-гигиенические фасилитирующие условия обучения, воспитания и развития личности, определяет ту или иную парадигму педагогического процесса, основанную на концептуальной модели конкретной школы.

Она осуществляет управление педагогическим процессом, стиль которого (авторитарный, демократический или либеральный) оказывает формирующее воздействие на всю систему отношений в педагогическом, а через него и в детском коллективе образовательного учреждения. Ценностно-смысловые ориентации руководителя, его личностно-профессиональные установки определяют систему критериев оценки деятельности педагогов и психологов и тем самым влияют на ее приоритеты. Невозможно



решать проблему гуманизации педагогического процесса в школе и тем более психолого-педагогической фасилитации, если представители администрации имеют далеко не личностно-ориентированные установки, негуманные формы принятия управленческих решений и способов организации жизнедеятельности коллектива (рисунок 3).

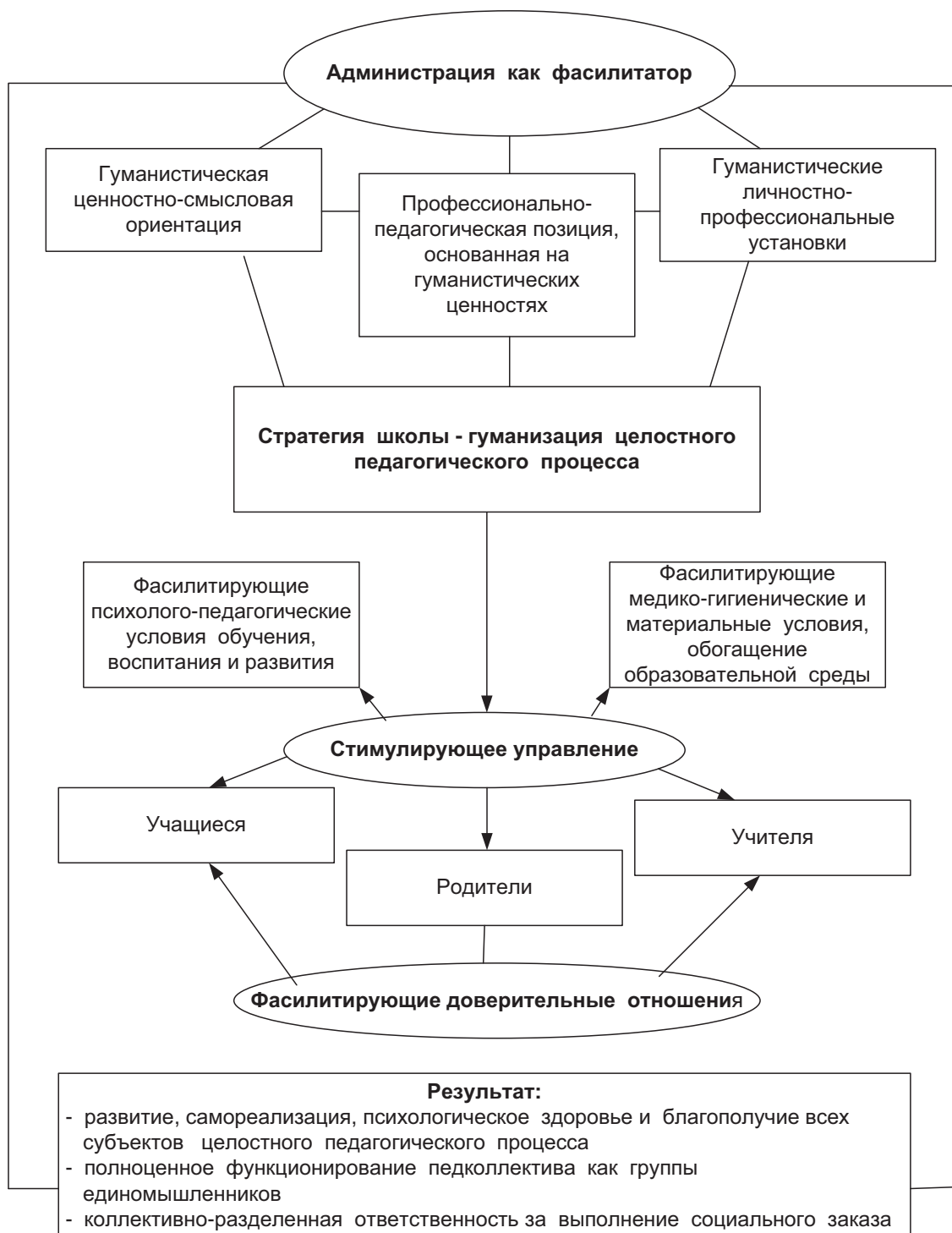


Рисунок 3 – Фасилитирующие функции администрации

Авторитарное управление побуждает педагогический коллектив к достижению результата любой ценой, тормозит социальную активность и творчество взрослых и детей, усиливает их гиперсоциализацию, приводит к иррадиации учебно-дисциплинарной модели взаимодействия в диадах «руководитель-подчиненный», «педагог-воспитанник», «родитель-ребенок», «ребенок-ребенок». В таких условиях формируется неблагоприятная психологическая атмосфера не только в самом учреждении, но и семьях воспитанников, характеризующаяся жесткостью, нетерпимостью к недостаткам, отсутствием эмпатии, доверия друг к другу и оптимизма. Такой психологический микроклимат повышает тревожность самих руководителей, их подчиненных, детей и родителей. Описанная ситуация особенно пагубно отражается на детях, не соответствующих общепринятым нормативам и требованиям. Они быстро оказываются в ситуации непринятых, нелюбимых, неприветствуемых, неуспешных, подвергаемых обструкции, изолированных, неадаптированных, вытесняемых. Поэтому очень важно, чтобы гуманизация педагогического процесса, изменение профессионально-личностных установок начиналась с руководителя образовательного учреждения [57, 59].

**Фасилитирующая роль семьи.** Роль семьи в жизни ребенка трудно переоценить. Семья закладывает всю систему его ценностных ориентиров, отношений с окружающими, способы и формы деятельности. По мнению Л.С. Выготского, в родительской семье закладываются основы формирования высшей психической деятельности ребенка.

Семья может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником психической травмы человека и связанными с ней разнообразными личностными расстройствами: неврозами, психозами, психосоматическими заболеваниями, сексуальными перверсиями и отклонениями в поведении.

К семейной атмосфере, ее состоянию, перспективам человек чувствителен на протяжении всей своей жизни. Однако наибольшее влияние семья оказывает на формирующуюся личность. В семье формируется отношение ребенка к самому себе и окружающим его людям. В ней происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. Родители естественным образом оказывают влияние на своих детей: через механизмы подражания, идентификации и интериоризации образцов родительского поведения.

Семейное воспитание имеет в качестве уникального катализатора родственные чувства. Семейное воспитание индивидуально и потому незаменимо никакими суррогатами анонимного воспитания. Его отсутствие или изъяны трудно восполнимы в последующей жизни человека.

**Воспитательный потенциал семьи** – это ее способность реализовывать функцию воспитания, развития и социализации ребенка. Большинство исследователей связывают его с психологической атмосферой, системой межличностных отношений, характером отношения к детям, их интересам, потребностям, уровнем психолого-педагогической и общей культуры родителей, образом жизни семьи, структурой, индивидуально—типологическими особенностями родителей. По мнению специалистов, наибольшее значение для формирования личности имеет морально-психологический климат семьи, который определяет и опосредует все другие факторы. В свою очередь сам микроклимат семьи зависит от характера семейных отношений, прежде всего, супружеских и детско-родительских.

Мы определяем воспитательный потенциал семьи через детско-родительские отношения. К *семьям с высоким воспитательным потенциалом* мы относим семьи, в которых семья и родительство являются терминальными жизненными ценностями, где присутствует безусловное принятие ребенка как личности, позитивное отношение ребенка к отцу (матери) и родителям как семейной чете, не нарушена структура семейных связей и функционально-ролевое взаимодействие, преобладают социально-желательный тип поведения родителей и социальная адекватность поведения детей.

*Семьи с низким воспитательным потенциалом* имеют противоположные характеристики [57, 60].

Семья как социальный институт выполняет разнообразные *функции*: хозяйственно-бытовую, сексуально-эротическую, эмоциональную, первичного социального контроля, воспитательную, духовного и культурного общения. Большая часть функций непосредственно связана с развитием личности ребенка, его психологическим здоровьем и благополучием.

*Воспитательная функция* заключается в удовлетворении потребностей в отцовстве, материнстве, взаимодействии с детьми, воспитании детей и самореализации себя в детях. Эта функция семьи относится не только к индивидуальным потребностям человека, но она имеет отношение и к

социуму. По отношению к обществу семья, воспитывая детей, выполняет *функцию социализации* подрастающего поколения. Родители воспитывают не только сына или дочь, но также и члена общества. Эта функция реализуется с рождения ребенка до его взрослости. Она также обеспечивает преемственность поколений.

*Хозяйственно – бытовая функция* состоит в удовлетворении членами семьи различных биологически, материальных потребностей, а также потребности в сохранении их физического, психического и социального здоровья. В ходе выполнения семьей этой функции происходит восстановление физических и психических ресурсов личности, которые были затрачены в сфере работы.

*Функция эмоционального обмена.* Родственные узы, связывающие членов семьи, эмоционально окрашивают всю ее жизнедеятельность. Отношения в семье основаны на эмоционально-позитивных контактах, создающих привязанность. Эта нормативная привязанность исходно существует между членами семьи и проявляется в переживаниях и выражении своего отношения одного члена семьи к другому. Постепенно эта привязанность перерастает в психологическую потребность. Эта потребность проявляется в любви, симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке другого и его психологической защите. Эта функция нормативно предполагает, что члены семьи знают, что такое чувства и умеют их выражать и переживать, что ведёт к возникновению эмоционального обмена.

*Коммуникативная функция* связана с удовлетворением потребности семьи в совместном проведении времени, взаимном культурном и духовном обогащении. Она способствует духовному развитию членов семьи. Степень развитости коммуникации в семье соответствует степени развитости коммуникации в обществе. Позитивная и эффективная семейная коммуникация способствует личностному росту членов семьи.

*Функция первичного социального контроля* предполагает введение ограничений и запретов, которые помогают обеспечивать выполнение членами семьи социальных норм.

Важную роль играет осознанность *родительства как системы факсилитирующих отношений* (таблица 3).

*Отношение к родительству* в целом может характеризоваться через призму его восприятия родителями как счастливое, приносящее гордость

и радость; тяжелое, приносящее неприятности; требующее усилий по саморазвитию, самоизменению личности отца и матери; способствующее их самореализации.

*Таблица 3 – Родительство как система фасилитирующих отношений*

Параметр отношения	Отношение к ребенку	Отношение к себе как родителю	Отношение к родительству
Характеристики	эмоционально уравновешенное	уверенный добросердечный доверчивый требовательный	счастливое, приносящее гордость и радость способствующее самореализации
Параметр отношения	Отношение к родительской роли	Отношение к воспитательной практике	
Характеристики	принятие роли отца и матери адекватность ролей отца и матери	ответственность последовательность уверенность	

*Отношение к себе как родителю*, как показало наше исследование, во многом совпадает с личностным отношением либо является его антиподом как компенсация личностных недостатков. В этом случае чаще всего проявляются такие дихотомии, как уверенный – неуверенный, уступчивый – доминантный, добросердечный – требовательный, доверчивый – недоверчивый.

*Отношение к ребенку* может быть эмоционально уравновешенным, с излишней концентрацией внимания на ребенке либо отстраненно равнодушным. Возможен вариант противоречивого отношения родителей к своему ребенку, изменчивость которого определяется достижениями или неудачами ребенка, настроением родителей и многими другими факторами.

*Отношение к воспитательной практике* проявляется в ответственности или безответственности родителей; последовательности или непоследовательности их воспитательных воздействий на ребенка; в их воспитательной уверенности или неуверенности [57, 60].



*Рисунок 4 – Фасилитирующая роль семьи*

*Отношение к родительской (отцовской, материнской) роли проявляется в принятии, отвержении либо амбивалентном отношении, как к своей роли, так и роли другого родителя; адекватном принятии собственной родительской роли (отца или матери). При этом важно не только принятие собственной роли, но и роли партнера. Непринятие родительской*



роли отцом приводит к изменению родительской позиции матери. Сначала она становится неустойчивой в плане социально-ролевой адекватности, а затем перверсивной. Подобный механизм действует и у отцов.

*Факторами и проявлениями психолого-педагогической фасилитации в семье* являются: личностная зрелость родителей и гуманистические установки, адекватные родительские позиции и помогающие доверительные отношения с ребенком, позитивные родительские чувства, действенная родительская любовь и привязанность, забота, взаимная эмпатия, эмоциональная идентификация с семьей. Имеет значение адекватный уровень удовлетворения потребностей ребенка, запретов, требований и санкций, устойчивый стиль семейного воспитания и родительская ответственность.

*Результатом фасилитирующего воздействия* родителей будет полноценное функционирование семьи, благоприятная психологическая атмосфера, психологическое здоровье членов семьи, общая семейная удовлетворенность, развитие и самореализация личности (рисунок 4).

### **Контрольные вопросы**

- 1 Каковы возможности администрации школы в фасилитационном процессе?
- 2 Какие фасилитаторские функции может выполнять семья?
- 3 Как можно охарактеризовать учителя-фасилитатора?
- 4 Что подразумевает психологическая готовность учителя к фасилитации?
- 5 Каковы основные направления фасилитации работы школьного учителя?
- 6 Каковы результаты фасилитирующего воздействия семьи?
- 7 Какова цель фасилитирующего воздействия учителя?
- 8 Что подразумевает создание фасилитирующих условий со стороны администрации?

### **1.3 Педагог-психолог как фасилитатор**

Важная фигура в фасилитации педагогического процесса - **практический психолог**. По определению, включение психолога в целостный педагогический процесс должно способствовать решению главной задачи - развитию личности ребенка. Зная общие закономерности развития, спосо-



бы диагностики его индивидуальных вариантов, пути гармонизации, психолог может помочь в гуманистической ориентации этого процесса.

Все объекты психологического сопровождения, с которыми работает практический психолог (дети, родители, учителя, руководители школы), являются уникальными личностями, способными оказывать обратное влияние на самого специалиста. Психологу важно осознавать, что любой его клиент независимо от возраста и статуса является субъектом. Поэтому он может и должен обладать в процессе психологического сопровождения определенными степенями свободы выбора не только для принятия психологической помощи, но и самоизменения, саморазвития. Следовательно, во взаимодействии с клиентом речь идет о субъект-субъектных отношениях.

Следует также отметить двойственность позиции клиентов психолога. Человек обращается к нему за психологической поддержкой, когда чувствует свою беспомощность, несостоятельность, неспособность самому решать свои проблемы. В начальной точке он действительно является объектом психологической помощи. Но в процессе общения с психологом он все больше обретает способность к саморегуляции, самоконтролю, самовоспитанию, постепенно превращаясь из объекта в субъекта. Суть психологического сопровождения и состоит в том, чтобы способствовать развитию личности как субъекта собственной жизни.

Работая с клиентами, психолог предполагает, что психологические проблемы, которые человек не может разрешить сам, могут возникнуть у любого нормального человека. Разница заключается в количестве, глубине этих проблем, способности клиента поделиться ими с психологом, принять психологическую помощь и, наконец, в различных последствиях этих неразрешенных личностных проблем.

В центре внимания школьного психолога, безусловно, должен находиться *ребенок*. Психолог призван контролировать динамику его психического развития на основе имеющихся знаний о периодизации и нормативном содержании этого процесса. Предметом психодиагностики является определение психологического статуса ребенка: особенностей развития психических функций, особенностей личности, общения, деятельности и поведения. Психодиагностический скрининг проводится психологом в основных возрастных группах, дает представление о динамике психического

и личностного развития ребенка, а также возникающих психологических проблемах.

Высшее предназначение педагога-психолога быть своеобразным экологом ребенка. Это обязывает психолога более, чем других субъектов педагогического процесса, выполнять функцию защиты ребенка. Как указывал А.В. Запорожец, необходимо защитить ребенка от «педалирования» его развития, от неразумной перегрузки его ума, памяти, чувств и эмоций, от чрезмерных притязаний родителей и педагогов.

Стратегически фасилитирующая деятельность школьного психолога должна приближать декларируемые обществом гуманистические ценности и цели к реальности педагогического процесса. Если главной ценностью педагогического процесса является ребенок, его психологическая безопасность и гармоничное развитие, то педагог как фасилитатор, создающий такие условия, должен стать развитой, гуманной, толерантной, самодостаточной личностью. Именно психологу в силу профессиональных обязанностей приходится работать с личностью учителя: мотивами его деятельности, профессионально-личностными установками, Я-концепцией, психическими состояниями, способами общения с детьми. Задача школьного психолога заключается в определении психологической цены труда учителя, своевременном выявлении профессиональных деструкций и деформаций, помощи педагогу в разрешении возникающих трудностей в личностном и профессиональном аспектах [57, 59].

В ходе скрининговых исследований выявляются учащиеся *группы риска*, которым необходимо пристальное внимание психолога. В работе с этой группой детей важно осуществлять комплексный подход. Во-первых, способствовать гуманизации целостного педагогического процесса, которая создает фасилитирующие условия для таких детей и подростков, их безусловное принятие педагогами. Во-вторых, нужна профилактическая работа с учителями и родителями по снятию психолого-педагогических причин девиантного развития детей. В-третьих, необходима коррекционно-развивающая работа с учащимися группы риска, которая носит симптоматический характер. Наконец, необходима психологическая реабилитация этих детей в собственных глазах и глазах окружающих.

Без вовлечения *родителей* в целостный педагогический процесс он теряет свою эффективность. Поэтому работа с семьей занимает важное место в профессиональной деятельности психолога. Анализ школьной

практики показывает, что главные просчеты в работе с родителями лежат в двух плоскостях. С одной стороны, школа недооценивает возросшие воспитательные возможности современной семьи; с другой – имеет место недопонимание того кризисного состояния, в котором оказалась семья при смене ее традиционных устоев, увеличении количества разводов, распространении неполных семей, возникновении новых форм брачных отношений и т.п.

В этой ситуации часто формируется неадекватная психологическая установка учителей и родителей на их воспитательно-образовательные функции и возможности воспитательного взаимодействия. Педагоги слишком узко представляют диапазон родительских функций и проблем. Чаще всего это вопросы успеваемости и дисциплины, которые в большей степени зависят от самих учителей. Реже это проблемы становления и развития личности, его условно-вариантные прогнозы. Многие современные родители при большой насыщенности педагогической информацией для семейного воспитания в обильно издаваемой литературе, на интернет-сайтах и устной пропаганде просто игнорируют ее или относятся к ней совершенно равнодушно. Широко распространена конфронтация семьи и школы. На протяжении всего периода обучения ребенка в школе идут споры о том, кто обязан, кто должен, кто прав, кто виноват.

Следовательно, требуется перестройка работы с родителями как психолога, так и педагогов.

Начинается эта работа с *изменения психологической установки педагогов и родителей на роль семьи в формировании личности*: необходимо вернуть ребенка в семью, возратить семье роль «домашней академии», а родителям – функцию главных воспитателей.

*Требуется профессиональная диагностика семьи, условий семейного воспитания и потребностей родителей*, которая может начинаться с психодиагностических анкет и заканчиваться полной характеристикой семьи как воспитательного института.

Необходимо *изменить традиционно негативное отношение родителей к психолого-педагогической работе*. Помимо работы с неблагополучными семьями необходимо пропагандировать позитивный опыт семейного воспитания и родительскую эффективность. Требуется доносить до семьи, что такое личностная зрелость родителей, осознанное родитель-

ство, материнство и отцовство, адекватные родительские позиции и отношения, эффективные воспитательные практики.

Требуют более активного применения *педагогические возможности самих родителей*. Строя работу с родительским активом, следует учитывать интересы и возможности семьи, формировать общественное мнение родителей, лицо родительского коллектива. Современных родителей нужно обязательно знакомить с целями и задачами школы, ее стратегией, планами работы с детьми. Кроме того, им нужно постичь технологию наиболее распространенных форм педагогической работы. Родители должны быть осведомлены о своих правах и обязанностях.

*Родители нуждаются в оперативной психолого-педагогической поддержке*. Помимо общих бесед и лекций об анонимном ребенке родителям нужна конкретная психологическая информация, касающаяся их ребенка, его проблем и способов их решения. Эту задачу можно решать через семейные консультации, телефон доверия, выездные формы психологической помощи семье.

*Работа с родителями должна носить живой, практический характер*. Многие плохо воспитывают своих детей не потому, что они безграмотны. Они знают, что надо делать, но не знают, как это сделать. Чтобы родители овладели технологиями семейного воспитания, нужно использовать активные формы работы с семьей, которые развивают практические педагогические умения, навыки семейного общения, психолого-педагогическую зоркость родителей.

Вся практическая работа психолога носит «параллельный» характер (ребенок – родитель – педагог), поскольку симптоматическая коррекция личностных качеств ребенка обязательно сопряжена с этимологической, то есть изменением системы его отношений в целом.

Задача психолога состоит в том, чтобы повлиять на изменение установок педагогов и родителей на роль семьи в формировании личности: необходимо вернуть ребенка в семью, вернуть семье роль «домашней академии», а родителям – функции главных воспитателей [59, 60].

В модели психологической службы важное место занимает *работа с администрацией учреждения*. Психолог может помочь руководителям разобраться в себе, выделить сильные стороны личности и неиспользованные резервы. Руководителю важно знать, на каком уровне развития находится руководимый им педагогический коллектив и какой стиль

управления будет более адекватным в этой ситуации. Формирование благоприятного психологического микроклимата, правильный подбор, расстановка и аттестация кадров, разрешение производственных конфликтов, психологическое обоснование педагогических экспериментов, выработка стратегии школы и создание образа ее результатов – вот далеко неполный перечень вопросов, по которым психолог взаимодействует с администрацией школы.

*Педагоги* являются очень сложным объектом психологического сопровождения. Можно выделить разные группы учителей по отношению к психологической службе: безразличные, любопытные, стремящиеся к сотрудничеству, недоверчивые, амбивалентные, скептики и враждебно настроенные. В работе с разными категориями учителей психологу приходится проявлять объективность, высокий уровень компетентности, постоянно ориентируясь на практическую направленность и результат. Авторитет психолога в педколлективе может сложиться только на их основе. Рекомендуют начинать работу с *психодиагностики личности учителя*, поскольку учителю, как каждому человеку, свойственен огромный интерес к самопознанию. Однако первичная диагностика должна быть обязательно стимулирующей и содержать конкретные стимулирующие советы: каким образом, опираясь на сильные стороны своей личности, повысить эффективность педагогического труда. Для уточнения выводов психологу нужно наблюдать учителя в педагогическом общении и деятельности, дать анализ уроков, внеклассных мероприятий и ситуаций неформального общения. Если на первых порах психолог это делает с помощью администрации, то далее у него должна формироваться собственная психологическая профессиональная позиция, отличная от административной и педагогической. Учитель с удовлетворением воспринимает психолого-педагогическую информацию, если она отвечает на его запросы, излагается профессионально, системно, методически грамотно, доходчиво и практикоориентированно.

Следует отметить, что педагоги очень остро реагируют на оценку их личностных особенностей и профессиональных успехов и неудач. Педагог имеет свою систему самооценок и оценок других. Ему достаточно трудно согласиться с тем, что неблагоприятная ситуация развития ребенка связана со слабостями или недостатками учителя. Кроме того, как показали наши исследования, большинство педагогов характеризуются высокой



личностной тревожностью. В связи с этим они склонны гиперболизировать, драматизировать события или впадать в глухую психологическую защиту, не принимая или полностью отрицая выводы психолога.

Учитывая упомянутые особенности, сам психолог может воздерживаться от оценки педагогов. Этому способствуют специальные технологии. Например, те, в которых действует принцип отраженной субъектности: интроспекция облегчается тем, что педагогу приходится видеть себя глазами другого и целой группы. В частности, психолог может использовать методики самооценки и групповой динамики, характерные для ситуаций социально-психологического тренинга, коллективной мыследеятельности и организационно-деятельностных игр.

Работая с педагогами, практический психолог нередко выполняет и *психотерапевтические функции*. Прежде всего, они направлены на снижение психологической цены профессиональной деятельности учителя, сохранение его психологического здоровья и профессионального долголетия. Необходимо вести работу по снятию синдрома эмоционального выгорания, сглаживанию профессиональных деструкций, гармонизации личности педагога через психотерапевтические сеансы, различные виды социально-психологического тренинга: личностной причинности, мотивации достижений, сензитивности, гуманных взаимоотношений между педагогами и их воспитанниками. Хорошее взаимопонимание и сотрудничество психолога с учителями всегда способствуют оптимизации контактов с детьми, их родителями [57].

Вслед за Т.Г. Харитоновой (2010) мы считаем, что *психопрофилактика* в аспекте психолого-педагогической фасилитации работы школы является системообразующим компонентом всей деятельности психолога [83].

Автор определяет *психопрофилактику* как самостоятельный, интегрирующий вид деятельности практического психолога, нацеленный на предупреждение, предотвращение и преодоление проблем в психологическом здоровье личности; с другой – смыслообразующий компонент всей его деятельности, заключающийся в обеспечении условий гармоничного развития личности на основе ее способности к саморегуляции и потребности в самоактуализации и самореализации (рисунок 5).

Если рассматривать психопрофилактику с точки зрения холистического, системного и полисубъектного подходов, то ее *целями* будут преду-

прежде, предотвращение и преодоление проблем, связанных с психологическим здоровьем личности, а ее основные задачи отражают содержание других видов деятельности, тем самым обеспечивая целостность профессионального воздействия:

- анализ образовательных программ, психолого-педагогических условий и результатов (эффективности) деятельности специалистов ОУ в контексте задач возрастного развития личности ребенка на разных этапах онтогенеза;

- изучение индивидуальных особенностей личности (в их динамике) и выявление рисков, психологических причин трудностей, а также таких особенностей субъектов профессионального взаимодействия, которые могут привести к нарушениям в их поведении, деятельности и характере межличностных отношений;

- определение позитивных сторон в развитии личности субъектов профессионального взаимодействия и создание ситуаций успеха в той деятельности, которая является для них особо значимой;

- своевременное, адресное информирование субъектов профессионального взаимодействия по актуальным психологическим проблемам с применением специально подготовленных рекомендаций, информационных и методических материалов, обеспечивающих опосредованное их приобщение к психологическому познанию;

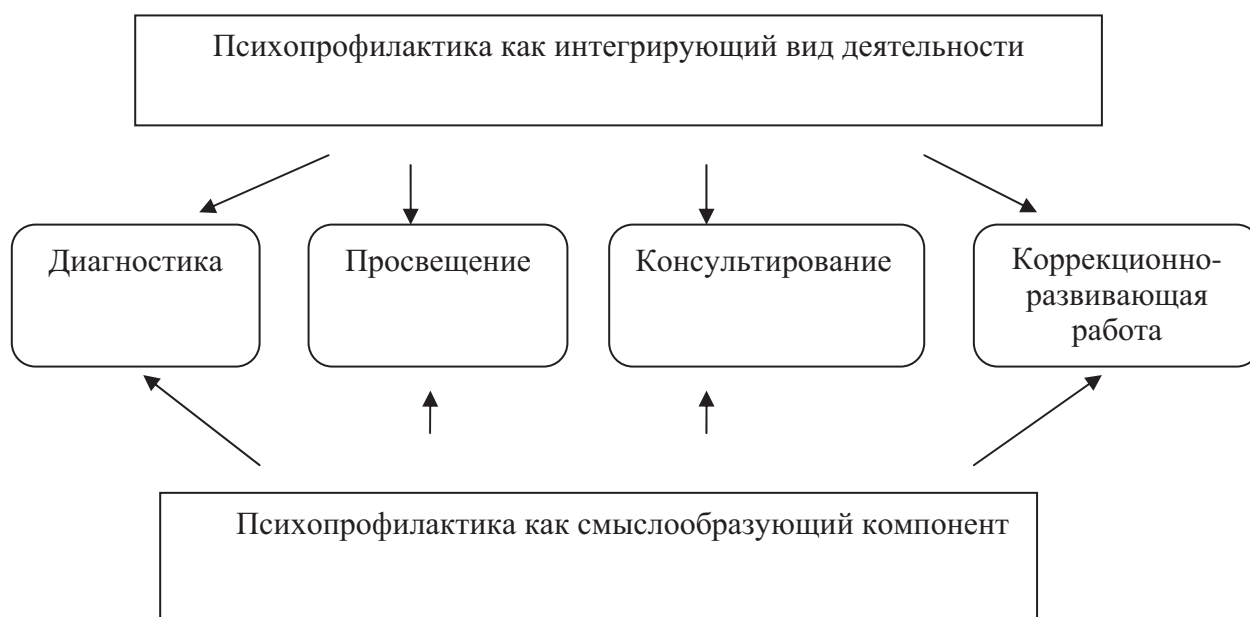


Рисунок 5 – Интегрирующий и смыслообразующий контекст психопрофилактики по Т.Г. Харитоновой



– проведение консультаций по широкому кругу проблем как личностного, так и профессионального характера с оказанием адресной помощи в самостоятельном поиске приемлемых вариантов решения обозначенной проблемы;

– разработка и реализация профилактических мероприятий и программ (обучающего, развивающего и коррекционно-развивающего характера), направленных на освоение основных психологических знаний и умений, развитие позитивных личностных качеств, а также совершенствование механизмов психической саморегуляции субъектов профессионального взаимодействия для повышения их психологической устойчивости к негативным факторам окружающего воздействия;

– организационно-методическое оформление деятельности практического психолога в условиях специализированного психологического кабинета (сбор и систематизация информационных, диагностических, аналитических материалов, оформление картотек и т.п.) [83].

Поскольку профилактическая деятельность психолога основана на знании основных законов, феноменов психического развития и последствий их нарушений, а также на знании закономерностей возникновения психологических новообразований, потребностей, противоречий каждого психологического возраста, ее программы можно использовать как развивающие.

*Т.Г. Харитонова называет основные принципы организации психопрофилактической деятельности: своевременность и целенаправленность, системность и конкретность, дифференцированность, перспективность и ответственность. Первый принцип означает, что профилактика предполагает определенную этапность. Вторым принципом ориентирует на позитивное и перспективы развития того, с кем психолог вступает во взаимодействие. Третий принцип постулирует решение задач психопрофилактики с учетом возраста, категории детей, степени вовлеченности в проблемную ситуацию, социального и профессионального статуса адресатов профилактических мероприятий. Последний принцип в организации этого процесса накладывает высокую ответственность за ее проведение [83].*

*Фасилитирующий клиентоцентрированный подход в работе психолога.* Фасилитирующая модель помощи клиенту базируется на гуманистическом клиентоцентрированном подходе, автором которого является Карл Роджерс. Указанная модель реализуется при наличии ряда предпосылок.

Это индивидуально-дифференцированный подход к клиенту (группе), опора на личностные ресурсы клиента и психолога, закономерности и психотерапевтический потенциал общения консультанта и клиента (группы); опора на потребности клиента в помощи; профессионализм этой помощи.

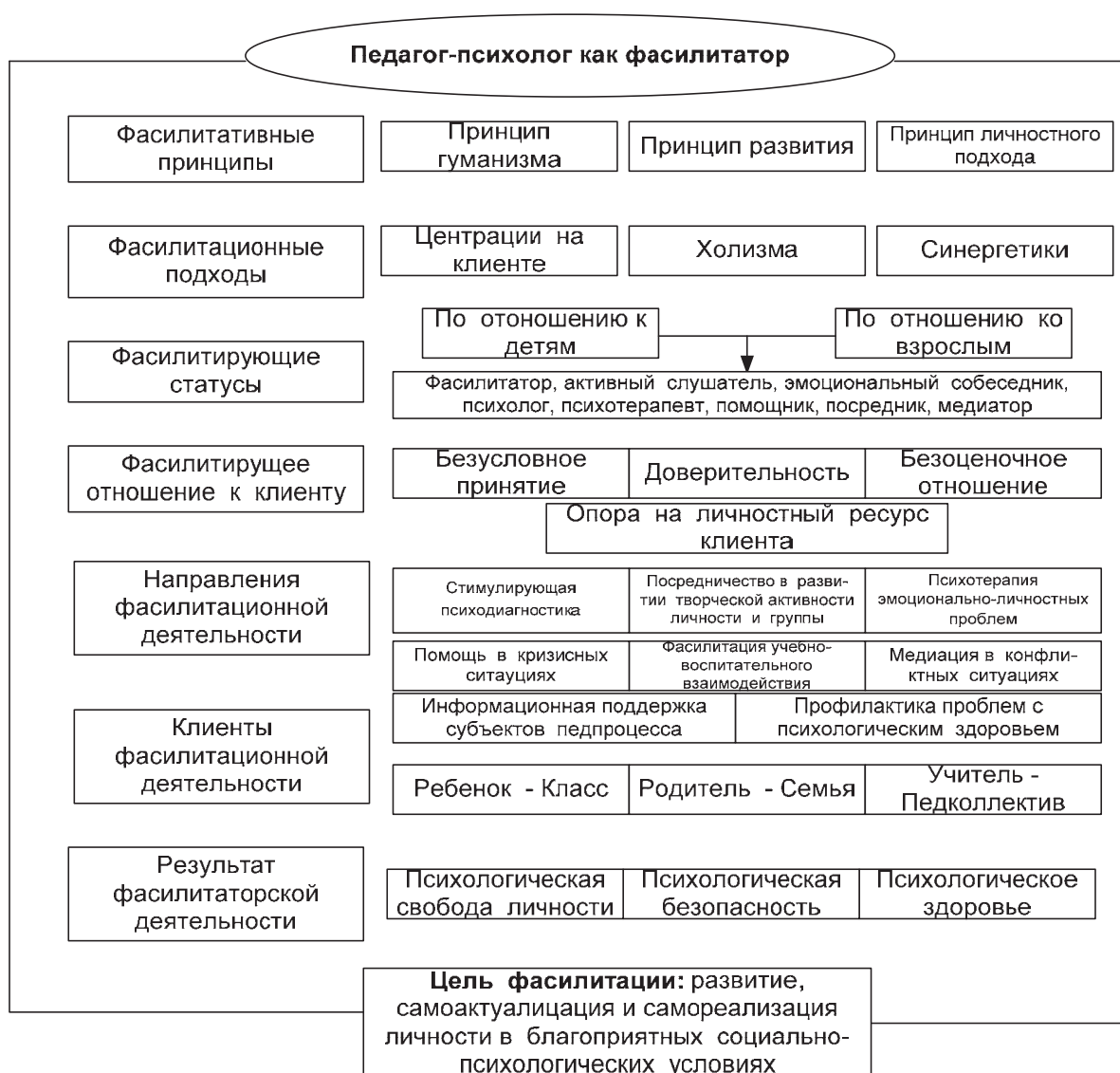
Таким образом, эта модель предполагает: *во-первых*, установление доверительных отношений с психически здоровым клиентом, который испытывает то или иное неблагополучие, нуждается в помощи и просит о ней; *во-вторых*, проведение психодиагностики, направленной на определение возможных причин неблагополучия и определение конкретных форм помощи; *в-третьих*, консультативную работу, коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на преодоление имеющейся проблемы путем включения собственных личностных ресурсов клиента.

Для реализации модели необходимы особые установки психолога-консультанта. Это установка на безусловное принятие, безоценочное отношение и эмпатию по отношению к клиенту, активное слушание и понимание клиента, а также конгруэнтность, искренность психолога, без проявлений профессионального снобизма и менторства. Гуманные качества психолога, его активные поисковые усилия, душевное равновесие позитивно влияют на процесс консультирования и его результат.

Психолог, работающий в клиентоцентрированной парадигме, не считает своего клиента слабым, безвольным, неспособным самостоятельно решать проблемы, а самого себя – мудрейшим гуру. Наоборот, для данного подхода в работе с клиентом характерно позитивное представление о человеке, его личностном потенциале и резервных возможностях.

В работе с педагогическим коллективом (как группой) психологу важно реализовать *функции фасилитатора*. Первая функция проявляется в побуждении группы к полноценному участию. В этом аспекте необходимо каждому педагогу помочь справиться с внутренним цензором. Вторая функция касается содействия взаимопониманию в педколлективе. Здесь нужно преодолеть фиксацию каждого участника только на своей позиции. Третья функция призвана стимулировать принятие взаимоприемлемых решений. Чтобы ее реализовать, необходимо каждому члену коллектива понять, в чем состоит его выигрыш и проигрыш. Четвертая функция направлена на привитие чувства взаимной ответственности. Ее реализация требует отказа от надежды только на власть.

По нашему мнению, *целью фасилитации* для педагога-психолога является развитие, самоактуализация и самореализация личности всех субъектов педагогического процесса в благоприятных социально-психологических условиях. Работа педагога-психолога как фасилитатора базируется на *принципах* гуманизма, развития и личностного подхода. По отношению к детям и взрослым субъектам педагогического процесса он использует три *фасилитационных подхода*: центрация на клиенте, холизм и синергетика. В процессе работы психолог использует различные *фасилитирующие статусы*: фасилитатор, активный слушатель, эмоциональный собеседник, помощник, посредник, медиатор, фасилитатор.



*Рисунок 6 – Психолог как фасилитатор*

Организуя практическую деятельность, психолог опирается на *личностный ресурс клиента*, безусловное принятие, безоценочное отношение, доверительные отношения.

*Результат фасилитаторской деятельности* для психолога – психологическая свобода личности, ее психологическая свобода и безопасность (рисунок 6).

*Психолог-фасилитатор обладает следующим набором качеств:*

- ✓ умение управлять содержанием и динамикой;
- ✓ умение слушать и слышать;
- ✓ умение точно и полно передавать информацию;
- ✓ умение структурировать время и информацию;
- ✓ умение правильно задавать вопросы;
- ✓ готовность делить «победу» с группой;
- ✓ готовность принимать чужие мнения и не навязывать свое мнение группе.

*Психолог-фасилитатор имеет следующие убеждения:*

- ✓ Люди способны и хотят действовать эффективно.
- ✓ Предоставить метод и помочь другим воспользоваться им не менее важно, чем предложить готовое решение.
- ✓ Группа может принять лучшее решение, чем одиночка.
- ✓ Мнение каждого одинаково важно, вне зависимости от должности и статуса.
- ✓ Форма работы не менее важна для ее результата, чем содержание.
- ✓ Люди более привержены тем идеям и планам, в создании которых они участвовали.
- ✓ Люди примут на себя ответственность и будут следовать выработанным ими решениям.
- ✓ Группа сама способна справляться с проблемами и препятствиями, если предоставить эффективный формат и научить эффективному способу.
- ✓ Если группа сопротивляется – это не катастрофа, а энергия, которую можно использовать.
- ✓ Если процесс фасилитации грамотно спланирован и проведен профессионально, то результат обязательно будет ценным [53].

Итак, с одной стороны, роль, значимость и функциональные обязанности, определяющие диапазон деятельности педагогов и практических пси-

хологов, с другой, - соотношение требований гуманизации целостного педагогического процесса и реального уровня персонала обуславливают содержание и характер его психолого-педагогического сопровождения.

Сложность и многогранность задач практического психолога в гуманизации целостного педагогического процесса и его координирующая роль в системе профилактики проблем, связанных с психологическим здоровьем и благополучием всех участников образовательного процесса, определяют высокие требования к его личности и профессиональной подготовке. Его личностный потенциал тесно связан с саморазвитием психолога на протяжении всей жизни, воспитанием в себе умения любить людей, относиться к ним без предвзятости и осуждения, помогать осознавать свою ценность как личности [57].

### **Контрольные вопросы**

- 1 Что представляет собой фасилитирующий клиентоцентрированный подход в работе школьного психолога?
- 2 Можно ли рассматривать психопрофилактику как направление фасилитации?
- 3 Какие убеждения должен иметь психолог-фасилитатор и какими профессионально важными качествами он должен обладать?
- 4 На какие принципы и подходы опирается в своей работе психолог-фасилитатор?
- 5 В чем состоит суть фасилитирующего отношения к клиенту?
- 6 Каковы цель и результат работы психолога-фасилитатора?
- 7 В чем состоит специфика работы фасилитатора с детьми и взрослыми?

### **1.4 Диагностика психологических предикторов развития феномена ингибиции**

Одним из факторов, ухудшающих педагогическое взаимодействие, является ингибиция. Понятие ингибиции противоположно по значению фасилитации. Термин «социальная ингибиция» произошел от латинского «*inhibere*», что означает сдерживать, останавливать. Она понимается как ухудшение продуктивности выполняемой деятельности, её скорости и ка-

чества в присутствии посторонних людей или наблюдателей, как реальных, так и воображаемых.

Рассматривая это явление по отношению к образованию и взаимоотношениям между педагогами и детьми, Л.Б. Полосова утверждает, что феномен ингибиции в педагогическом процессе выступает как сдерживатель продуктивности деятельности, её скорости и качества.

Как утверждает Л.Б. Полосова, *процесс фасилитации-ингибиции имеет два полюса* – положительный (конструктивный) и отрицательный (деструктивный).

Появление и степень выраженности феномена «ингибиция-фасилитация» зависит от целого ряда факторов. Анализ исследования психологических предикторов, влияющих на развитие феномена ингибиция-фасилитация, проведенный Л.Б. Полосовой, позволил предложить их классификацию. Выделены внешние (объективные); внутренние (субъективные) факторы. К внешним факторам относится социально-экономическая ситуация, напряжённая психоэмоциональная деятельность, неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов, высокая ответственность за выполняемые функции и др. К внутренним факторам относят стереотипы личности, коммуникативные установки межличностного оценивания (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский), уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции эмоций и поведения (В.В. Бойко), снижение социально-профессиональной активности, неудовлетворённость самоактуализацией (Н.В. Кузьмина, Л.В. Митина) [65].

Педагогическая фасилитация и ингибиция по-разному проявляются в поведении учителя. В случаях фасилитации педагог несет моральную ответственность за судьбу каждого своего ученика. В случаях ингибиции он склонен приписывать ответственность за все его недостатки и отклонения самому ребенку, его семье либо каким-то фатальным обстоятельствам.

По мнению автора, педагогическая ингибиция проявляется в жёстком управлении и всеобъемлющем контроле: педагог прибегает к приказному тону, делает резкие замечания. В педагогическом взаимодействии присутствуют нетактичные высказывания в адрес одних учеников и неаргументированное восхваление других. Такой преподаватель определяет общие цели работы, указывает способы выполнения задания, определяет, кто с



кем будет работать, вместе с тем, не обращая внимания на индивидуальность учащихся и их познавательные интересы.

*Педагогическую ингибицию* автор рассматривает как процесс негативного влияния учителя на сознание и поведение учащегося, вследствие которого происходит торможение мыслительной деятельности, усиливается агрессивность, нарушаются отношения со взрослыми и сверстниками, что может привести к асоциальному поведению.

По мнению Л.Б. Полозовой, *ингибиция-фасилитация* также представляет собой совокупность компонентов психологической структуры личности педагога, которые могут оказывать конструктивное или деструктивное влияние на продуктивность профессиональной деятельности и развитие субъектов педагогического процесса в зависимости от развития у педагогов положительного или отрицательного полюса феномена [65].

*Внутренними предикторами*, сопровождающими развитие педагогической ингибиции-фасилитации, являются стереотипы личности, коммуникативные установки, уровень осознанной саморегуляции эмоций и поведения, снижение социально-профессиональной активности, неудовлетворенность самоактуализацией. Внешними предикторами могут быть социально-экономическая ситуация, напряженная психоэмоциональная деятельность, неблагоприятные обстоятельства реализации профессиональных планов, материальная неудовлетворенность.

Феномен ингибиция-фасилитация является фактором, снижающим показатели психологической безопасности образовательного процесса, поэтому изучение психологических фактов, влияющих на развитие его отрицательного полюса, является чрезвычайно актуальным. Установлено, что развитие ингибиции у педагогов сопровождается изменениями в структуре личности, которые негативно влияют на продуктивность педагога и развитие субъектов педпроцесса.

*Психологические особенности, влияющие на развитие феномена:*

- ✓ коммуникативные установки;
- ✓ коммуникативная толерантность;
- ✓ уровень агрессии;
- ✓ уровень эмпатии.

*К развитию отрицательного полюса склонны педагоги с выраженной негативной коммуникативной установкой, низким уровнем эмпатии и*

толерантности, высоким уровнем агрессии. Наиболее интенсивно ингибция развивается при стаже от 5 до 10 лет [65].

*Учитель-ингибитор* часто негативно влияет на самооценку ученика, относясь к нему предвзято, подчеркивая только его недостатки. Тем самым он провоцирует у ребенка комплекс неполноценности, неуверенность в собственных силах. Для данной группы учителей чаще характерен авторитарный стиль общения, что способствует подавлению личности ребенка. Ребенок служит для учителя-ингибитора объектом педагогических манипуляций.

Такой образ педагогического общения и поведения отрицательно влияет на взаимодействие педагогов с детьми и угнетает эмоциональную сферу ребёнка, а именно: ребёнок испытывает психологический дискомфорт в отношениях с педагогом; нарушаются эмоциональные контакты и эмоциональное благополучие ребёнка, формируется негативное к педагогу отношение.

В этой связи большое значение имеет своевременное выявление предикторов и уровня ингибции у педагогов. Методика определения уровня ингибции у педагогов была разработана Л.Б. Полосовой.

### **Методика определения уровня ингибции Л.Б. Полосовой [65]**

*Инструкция:* прочитайте утверждения и, ориентируясь на то, как Вы ведёте себя в подобных ситуациях, выразите своё согласие знаком «+» или несогласие знаком « - » с каждым из них в регистрационном бланке.

- 1 Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
- 2 Медлительные люди обычно действуют мне на нервы.
- 3 Временами я неожиданно «взрываюсь» злостью, гневом.
- 4 Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
- 5 Бывает, у меня появляется чувство, что я в чём-то виноват.
- 6 Я очень доверчивый человек.
- 7 Мне трудно найти общий язык с партнёрами иного интеллектуального уровня, чем у меня.
- 8 Когда я очень устаю, легко могу разозлиться, выйти из себя.

- 9 Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
- 10 Иногда у меня возникают такие мысли, которыми мне не хотелось бы делиться с другими.
- 11 Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
- 12 Современная молодёжь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (причёска, косметика, наряды).
- 13 Чтобы успокоить нервную систему, я часто специально начинаю заниматься каким-либо делом (чтение, телевизор, хозяйственные заботы, профессиональная работа).
- 14 Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
- 15 Я всегда сдерживаю свои обещания, даже если это мне невыгодно.
- 16 Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
- 17 Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своём.
- 18 На работе обычно сдерживаюсь, а дома бываю невыдержанным.
- 19 Меня раздражает в несчастных людях то, что они себя сами жалеют.
- 20 Все мои знакомые мне нравятся.
- 21 Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.
- 22 Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания.
- 23 Иногда я понимаю, что вызываю у кого-либо злость, раздражение, но мне трудно изменить свое поведение или я не хочу этого делать.
- 24 По-моему, одинокие люди часто бывают недоброжелательными.
- 25 Я никогда не опаздывал на работу.
- 26 Большинство людей пойдёт на безнравственные поступки ради личных интересов.
- 27 Меня раздражает, если партнёр делает что-то по-своему, не так как мне того хочется.
- 28 Я обычно легко «завожусь», когда сталкиваюсь с грубостью, агрессивностью или злостью окружающих.
- 29 Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
- 30 Бывает, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь.
- 31 Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.

- 32 Если партнёр непреднамеренно заденет моё самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.
- 33 Чтобы повлиять на окружающих, я часто лишь изображаю гнев или злость, но глубоко не переживаю, не испытываю этих состояний.
- 34 Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
- 35 Бывало, что я откладываю то, что надо сделать немедленно.
- 36 Современная молодёжь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
- 37 Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку.
- 38 Я часто ругаюсь в очередях.
- 39 Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
- 40 В компании я веду себя, как дома.
- 41 Подростки в большинстве своём сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
- 42 Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер.
- 43 После вспышки раздражения, злобы я обычно хорошо чувствую себя некоторое время.
- 44 Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чём читаешь в книге.
- 45 В детстве я никогда не проявлял интерес к запретным темам.
- 46 С годами я стал скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
- 47 Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.
- 48 Моя раздражительность отрицательным образом сказывалась на отношениях с близкими или друзьями.
- 49 Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
- 50 Я всегда говорю правду.

*Оценка результатов и выводы:*

За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, при несовпадении – 0 баллов. В соответствии со следующим ключом определяется сумма баллов.

## КЛЮЧ

№	Ответ	Номера вопросов
1	Да Нет	«+» 1, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46 «-» 6
2	Да	«+» 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47
3	Да Нет	«+» 3, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48 «-» 8, 13
4	Да Нет	«+» 9, 24, 34, 44, «-» 4, 14, 19, 29, 39, 49
5	Да Нет	«+» 5, 10, 30, 35 «-» 15, 20, 25, 40, 45, 50

### *Интерпретация результатов:*

Низкий уровень педагогической ингибиции (9-20 баллов).

Средний уровень педагогической ингибиции (21-29 баллов).

Высокий уровень педагогической ингибиции (30 и выше баллов).

*Низкий уровень* выражается в том, что педагог очень критично относится к себе, пытается во всём определить причину и следствия, хорошо работает в коллективе и для коллектива, легко устанавливает и поддерживает контакты, воспринимает учащихся как значимых, открыт в общении, жизнерадостен, экстраверт с ярко выраженными лидерскими качествами. Педагог чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, с неподдельным интересом относится к людям, эмоционально отзывчив, стремится к поддержанию хороших отношений с людьми, всегда готов прийти на помощь другим. Главной его особенностью является рефлексивно-конструктивная позиция к организации и реализации образовательного процесса и развитая способность к синтезирующей рефлексии педагогической деятельности. Такой педагог готов к проектированию своей деятельности, способен самостоятельно ставить педагогические цели и задачи, самостоятельно отвечать на проблемные вопросы, определять эффективность используемых методов и приёмов, стремится к постоянному совершенствованию себя как субъекта профессиональной деятельности. Его концепция «Я-педагог» носит позитивно-деятельностный характер. Педагогическая деятельность является для него особо значимой, именно в ней он хочет реализовать себя.

*Средний уровень* выражается в том, что педагоги не всегда контролируют свои действия и поступки, не всегда критично оценивают свои действия и поступки. Поведение этих педагогов устойчиво, они не считают нужным его изменять в зависимости от ситуации. Пытаясь выявить причины возникших проблем, обвиняют других и не находят, что сами являются главным источником этой проблемы. Эти педагоги недостаточно открыты в общении, необходимость новых контактов иногда выводит их из равновесия. У них недостаточно развиты лидерские качества, они склонны к подавлению других, к конфликтам. Эти педагоги не относятся к числу особо чувствительных людей, в межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, им не чужды эмоциональные проявления, у них нет раскованности чувств, это мешает полноценному восприятию людей. Отличительной чертой рефлексирования является ситуативный характер. Педагог начинает анализировать затруднения в ходе осуществляемой деятельности, т.е. рефлексия ему присуща как действие. Педагогам данного уровня характерна полагающая и сравнивающая рефлексия, которая обеспечивает позицию при реализации образовательных процессов. Проектирование осуществляется за счёт привлечения элементов чужого опыта.

*Высокий уровень* выражается в том, что педагог слышит только себя и никак не реагирует на окружающих, проявляет к ним эмоциональную холодность, не контролирует свои действия и поступки, не критичен по отношению к самому себе, небрежен в отношениях с людьми, непредсказуем в силу закрытости личности. Педагог не обладает лидерскими качествами, необходимость новых контактов надолго выводит его из равновесия, направленность личности на внутренний мир, он испытывает затруднения в установлении контактов с людьми. В межличностных отношениях нередко оказывается в неуклюжем положении. Во многом не находят взаимопонимания с окружающими. У педагогов отмечается рефлексивно-пассивная позиция к деятельности, что очень часто приводит к распространению чувства самодостаточности и беспроблемности в своей деятельности, значимым является экономическое благополучие и склонность к постоянному самоутверждению. Педагог способен использовать готовые технологии, точно следовать образцам и требованиям без критического осмысления ситуации и их применения. Усвоенные во время профессиональной подготовки знания, умения и навыки автоматически переносятся



в профессиональную деятельность без изменения, добавления и коррекции. Для данного уровня свойственна полагающая и сравнивающая рефлексия. Полагающая способствует формированию эталонного образа педагога-профессионала, расширяет информированность и осведомленность об актуальных педагогических проблемах. Сравнивающая рефлексия обеспечивает учителю знание, представление о степени соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими педагогами путём восприятия и самонаблюдения. На этом уровне педагог выступает в позиции исполнителя [65].

Отсутствие проявлений педагогической ингибиции свидетельствует о сформированности педагогической фасилитации.

Конструктивное *преодоление педагогом ингибиции* в профессиональной деятельности является насущной необходимостью. Для этого нужно создавать определенные *психолого-педагогические условия*. В первую очередь речь идет об осуществлении своевременной диагностики ингибиции. Она поможет психологу установить уровень выраженности ингибиции и других негативных индивидуально-психологических характеристик личности педагога, негативно влияющих на его общение и деятельность. На диагностической основе возможна разработка и реализация более адекватных программ преодоления педагогической ингибиции, направленной на развитие у педагогов умений педагогической фасилитации.

Таким образом, педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развития субъектов педагогического процесса за счёт особого стиля межличностного взаимодействия и качеств личности педагога. Педагогическая ингибиция – это ухудшение продуктивности выполняемой деятельности, её скорости и качества субъектов образовательного процесса в педагогическом взаимодействии, оказывающее негативное влияние на развитие детей. К личностным качествам педагога, детерминирующим развитие ингибиции, относятся низкая социально-психологическая толерантность, негативные коммуникативные установки, высокий уровень агрессии и низкая способность к эмпатии. Своевременное выявление предикторов педагогической ингибиции у педагогов будет диагностической основой для проведения индивидуальной и групповой работы по профилактике более жестких проявлений ингибиции.

## Контрольные вопросы

- 1 Кто является разработчиком проблемы педагогической фасилитации-ингибиции?
- 2 Что автор понимает под педагогической фасилитацией и ингибицией?
- 3 Назовите объективные и субъективные факторы, обуславливающие развитие педагогической ингибиции?
- 4 Что такое психологические предикторы ингибиции?
- 5 Какие психологические особенности учителя могут способствовать развитию ингибиции?
- 6 Что измеряет методика Л.Б. Полосовой?
- 7 Какие уровни ингибиции выявляет методика и каковы их признаки и проявления?
- 8 В каких направлениях возможна работа психолога по преодолению педагогической ингибиции?

## ГЛАВА 2. ПЕДАГОГ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ

### 2.1 Психологическое здоровье и профессиональное долголетие педагога

Здоровье – это базовая ценность человека и общества, от которого зависит нормальная жизнедеятельность человека и нормальное функционирование общества. Серьезные нарушения в этой сфере заставляют людей менять привычный образ жизни, сложившуюся практику отношений с окружающими, приводят к утрате профессиональной дееспособности. В целом люди вынуждены корректировать всю свою жизнь и планы на будущее.

Исследователи единодушно рассматривают здоровье как сложное, системное по своей сущности явление. Оно рассматривается на физическом, психологическом и социальном уровнях.

Многомерность понятия здоровья обуславливает необходимость применения интегративного подхода к его изучению. А.Г. Маджуга выделяет следующие его составляющие:

- аксиологический подход;
- акмеологический подход;
- культурологический подход;
- холистический подход;
- личностно-деятельностный подход;
- компетентностный подход;
- системный подход.

Обозначенные подходы позволяют рассматривать здоровье как целевой ресурс личности, которым можно управлять. Базисом здоровья является здоровьесозидающий потенциал личности [50].

Г.С. Никифоров выделил четыре основные концептуальные модели определения понятия «здоровье»: медицинскую, биомедицинскую, биосоциальную и ценностно-социальную.

*В первой модели – медицинской –* исследуются медицинские показатели и характеристики здоровья.

*Вторая модель – биомедицинская* – выявляет наличие или присутствие у человека органических нарушений и субъективных ощущений нездоровья.

*В третьей модели – биосоциальной* – исследуются биологические и социальные признаки болезни. Хотя эти признаки рассматриваются в единстве, главными признаются социальные признаки.

*Четвертая модель – ценностно-социальная* – отражает трактовку здоровья как базовой человеческой ценности, необходимой для полноценной жизни, удовлетворения духовных и моральных потребностей индивида. Этой модели в наибольшей степени соответствует определение здоровья, сформулированное ВОЗ.

На основании определения Всемирной организации здравоохранения выделяют три составляющих здоровья.

*Физическое здоровье*, которое можно поддерживать занятиями спортом, здоровым питанием, экологией.

*Социальное здоровье* проявляется способностью общаться с другими без конфликтов, чувствовать себя ответственным за общество, в котором мы живем, работать для этого и в то же время быть способным ощущать красоту жизни [68].

Во второй половине прошлого века в рамках гуманистической и трансперсональной психологии усилиями крупнейших ученых (Г. Олпорт, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, С. Грофф и др.) началась системная разработка психологических концепций здоровья.

Учеными была определена разница между понятиями «психическое здоровье» и «психологическое здоровье». Если термин «психическое здоровье» имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом. Оно представляет собственно психологический аспект проблемы здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов и находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа.

Исследователи перечисляют целый ряд *параметров позитивного психического здоровья*. Это адаптивность в микросоциальных отношениях; способность к самоуправлению поведением; разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижении; адекватное восприятие окружающей среды и совершения поступков; целеустремлен-

ность; работоспособность; активность; полноценность семейной жизни; отношение к Я; рост, развитие и самореализация личности; целостность личности; активность восприятия реальности; самоуправление (самоконтроль).

Особое значение среди критериев психического здоровья личности придается степени ее интегрированности, гармоничности, уравновешенности, а также таким составляющим ее направленности, как духовность (доброта, справедливость и др.); ориентация на саморазвитие, обогащение своей личности [цит. по 67].

С точки зрения Л.М. Митиной, изучавшей педагогов, *психическое здоровье* – это мера способности учителя выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире. Определяя психическое здоровье в терминах активности и личностного развития, Л.М. Митина подходит к выявлению его критериев как характеризующих в большей степени сам процесс, нежели состояние. Она видит цель психологической работы с учителем в том, чтобы запустить новые продуктивные механизмы, обеспечивающие формирование способности к собственному развитию, к созданию мотивов.

Приведенные трактовки показывают, что довольно распространенным в психологической литературе является использование терминов «психологическое здоровье» и «психическое здоровье» как синонимов.

*Психологическое здоровье.* Самое простое определение психологического здоровья - отсутствие психических расстройств.

В психологии термин «психологическое здоровье» толкуется как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности» [50].

Проблема психологического здоровья связана с именами таких отечественных психологов, как Э. Г. Эйдемиллер, 1990; В. П. Казначеев, 1991; А. Л. Гройсман, 1996; И.В. Дубровина, 1998; О. С. Васильева, 1999; А. В. Шувалов, 2000; Г. С. Никифоров, 2003 и др.

Психологическое здоровье можно определить, исходя из двух признаков. Первый признак касается *соблюдения принципа оптимума, т.е. золотой середины во всех формах жизнедеятельности.* Вторым признаком психологического здоровья формулируется как *успешная адаптация в различных ее видах* (социальная, социально-психологическая и интрапси-

хическая). При наличии этих двух признаков достигается гармония личности с природой, людьми и самим собой.

Отмечается, что психологическое здоровье включает в себя разные компоненты жизнедеятельности человека. Определяющим является состояние психического развития, душевного комфорта. Внешние проявления можно заметить по адекватности социального поведения. Это проявляется в умении понимать себя и других, полной реализации потенциала развития в разных видах деятельности. Результатируются представления о компонентах психологического здоровья умением человека делать выбор и нести за него ответственность.

Разные авторы называют различные *критерии психологического здоровья*. Так, И.В. Дубровина полагает, что это развитая рефлексия, устойчивость личности к стрессу, способность опираться на собственные ресурсы в критических ситуациях. В. С. Хомик указывает на полноту проявлений личности в эмоциональной и поведенческой сфере и опору на свою внутреннюю сущность. Г.У. Олпорт отдает предпочтение ценностному фактору, определяющему главную цель и смысл всего, что делает человек; самопринятию, самокритичности и умению человека справляться со своими эмоциональными проблемами без ущерба для окружающих.

Один из важных критериев психологического здоровья, на который указывает Л.М. Аболин, – это характер и динамика психических процессов, определяющих душевную жизнь индивида.

По мнению М.Г. Ивановой (2010), психологическое здоровье является сложным динамическим состоянием. Оно характеризует личность в процессе функционирования. Психологическое здоровье личности выступает интегральной характеристикой, которая отражает соотношение успешности функционирования личности и «цены» достижения целей развития. Балланс этого соотношения проявляется в переживании эмоционального благополучия [37].

Автор выделяет две группы *показателей психологического здоровья: структурные и функциональные*. Структурными показателями являются парциальные показатели развития компонентов личности и интегральные показатели (благополучие, гармония личности). Функциональные показатели психологического здоровья – это адаптированность, уравновешенность, устойчивость, согласованность.



Показатели психологического здоровья связывают с возрастом: *стабильные и вариативные*. Стабильные показатели не зависят от возраста, вариативные с возрастом изменяются. В частности, к стабильным показателям относятся характеристики эмоционального состояния. Эмоциональное состояние определяет психологическое здоровье человека в любом возрасте. Вариативными являются параметры социально-психологической адаптированности и интеллектуально-личностные особенности личности.

В соответствии с уровнем выраженности и соотношением показателей психологического здоровья личности М.Г. Ивановой выделены *два уровня и три типа психологического здоровья*.

По уровню выраженности показателей психологическое здоровье может быть представлено двумя уровнями: *низкий и оптимальный*.

Личности с *оптимальным уровнем* психологического здоровья имеют следующие характеристики: *активность, адаптированность, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, эмоциональное благополучие*.

Люди с *низким уровнем* психологического здоровья имеют *низкий уровень адаптированности, сниженную активность, эмоциональный дискомфорт, склонность к «уходу» от проблем*.

При этом *оптимальный уровень психологического здоровья личности* может обеспечиваться разными механизмами достижения: *уравновешенным (специфическим) и неуравновешенным (неспецифическим)*.

Личности *первого уравновешенного типа* психологического здоровья характеризуются *принятием себя, уравновешенностью, высокой активностью и низким напряжением*.

*Второй неуравновешенный тип* характеризуется *высокими показателями успешности в деятельности, высокой активностью в сфере общения, но при этом повышенным показателем напряженности*.

Представителям *третьего типа* свойственны *адаптированность, высокая активность, склонность к доминированию, неуравновешенность, напряжение [37]*.

Г.Г. Микаэлян полагает, что *ключевым словом для описания психологического здоровья является слово «гармония», или «баланс»*. Она выделяет *гармонию человека с самим собой, гармонию его межличностных отношений, а также гармонию с природой и космосом*. Соответственно она формулирует определение. *Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспе-*

*чивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.* Жизненная задача рассматривается автором как то, что необходимо сделать для окружающих именно конкретному человеку с его способностями и возможностями. Если человек выполняет жизненную задачу, он чувствует себя счастливым, в противном случае – глубоко несчастным. В данном утверждении постулируется связь психологического здоровья с понятием счастья.

Таким образом, психологическое здоровье – это интегральная характеристика личностного благополучия, которая включает в себя несколько компонентов: социальный, эмоциональный и интеллектуальный.

*Психологически здоровым можно считать человека* творческого, оптимистичного, жизнерадостного, открытого, познающего себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность других людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь на самого себя и учится на своих ошибках. Его жизнь носит осмысленный характер. Он сам постоянно развивается и способствует развитию других людей. Несмотря на трудности, встречающиеся на его жизненном пути, он постоянно адаптируется к быстро меняющимся ситуациям и условиям жизни.

*Под профессиональным здоровьем* обычно понимают интегральную характеристику такого функционального состояния организма человека, которое по физическим и психическим показателям делает его способным выполнять определенную профессиональную деятельность. При этом ее реализация должна быть эффективной на протяжении определенного периода жизни и сохранять устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность. Таким образом, главным показателем профессионального здоровья признают работоспособность, которая отражает перечисленные выше характеристики [68]. Л.М. Митина характеризует *профессиональное здоровье учителя* как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности [54].

Указывая на значимость профессионального здоровья учителя, Л.М. Митина подчеркивает, что оно является стратегической целью современной школы и основой ее эффективной работы.

С точки зрения автора, профессиональное здоровье учителя носит многоуровневый характер: инструментально-экспрессивный, смысловой, экзистенциальный [54].

Разные уровни профессионального здоровья обуславливают успех в различных аспектах профессиональной деятельности учителя. Поэтому все они требуют внимания психолога. Так, *инструментально-экспрессивный уровень* помогает учителю изменить стилевые характеристики личности профессионала и деятельности; развить социальные навыки; делает более эффективной его социально-психологическую адаптацию к актуальной ситуации. На *смысловом уровне* можно помочь учителю принимать решения, разбираться в проблемах, опираясь на привычные смысловые конструкты. Такая адресная помощь будет стимулировать развитие коммуникативных, рефлексивных, гностических и других конкретных способностей. Она позитивно повлияет на результаты профессиональной деятельности учителя и его психическое самочувствие.

Высший *экзистенциальный уровень* обуславливает развитие личностной зрелости. Этот уровень профессионального здоровья создает возможности для личностных выборов и субъектного развития личности. Механизмы регуляции других уровней не могут обеспечить эти возможности. Однако чаще всего именно механизмы высшего уровня не развиты у части педагогов. Отсюда следует нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира и, как следствие, большое количество соматических и психосоматических заболеваний. Многие представители этой группы педагогов не являются субъектами собственной жизни, а остаются объектами внешнего воздействия [54].

Опираясь на содержание педагогической деятельности, Л.В. Рудаков выделил соответствующее ее специфике динамические характеристики дихотомии, влияющие на психологическое здоровье учителя [цит. по 58]:

1) *гибкость – традиционность* (Учитель быстро реагирует на изменение ситуации и переключается с одного вида работы на другой, часто изменяя планируемые алгоритмы урока. – Он тяжело адаптируется к новой ситуации, ригидно застревает на составленном алгоритме);

2) *импульсивность – осторожность* (Учитель имеет аффективное поведение, в силу которого не может следовать поставленной цели. – Для учителя характерно рационально-рефлексивное поведение, он достигает поставленной цели и планируемых результатов);

3) *устойчивость – неустойчивость* по отношению к изменяющейся ситуации (Учитель в своей деятельности ориентируется не на ситуацию, возникающую на уроке, а на собственные цели. – Поведение учителя слишком зависит от ситуации, возникающей на уроке, что мешает реализации поставленных учебных целей);

4) *стабильное – неустойчивое* эмоционально-положительное отношение к учащимся (Учитель имеет ровный позитивный эмоциональный настрой. – Учитель легко выходит из состояния эмоционального баланса, у него часто меняется как настроение, так и отношение к детям и их оценка);

5) *наличие – отсутствие личностной тревожности* (Учителю свойственны эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам. – Учитель расслаблен, спокоен, уравновешен, толерантен к ошибкам и неудачам, старается их исправить);

б) *направленность рефлексии на себя – направленность рефлексии на обстоятельства – направленность рефлексии на других* (При анализе неудач, ошибок учитель берет вину и ответственность на себя. – Учитель обвиняет обстоятельства, ситуацию. – Учитель обвиняет учащихся, родителей, администрацию, перекладывает ответственность на других).

Профессиональное здоровье тесно связано с профессиональным долголетием. Чем лучше профессиональное здоровье педагога, тем выше показатели профессионального долголетия, и наоборот. В свою очередь оба эти показателя связаны с определенными характеристиками личности.

По данным многочисленных исследований, точка наивысшего напряжения и наивысшего подъема в различных областях профессиональной деятельности приходится на возраст от 20 до 45 лет. С другой стороны, известно достаточно много примеров, когда человек продолжает свою творческую деятельность и после 60-70 лет. Психологические закономерности протекания заключительной фазы продуктивной деятельности профессионала, а также специфическое действие факторов, определяющих профессиональное долголетие на той стадии, заслуживают специального внимания. А.В. Коваленко указывает на две взаимосвязанные практические задачи, возникающие при этом: 1) психологическое обеспечение эф-

фективности деятельности в предпенсионный период; 2) психологическое обеспечение внутреннего бесконфликтного выхода на пенсию [67].

Среди личностных характеристик специалиста, рассматриваемых в качестве факторов профессионального долголетия, большое значение имеет самооценка. Этап выхода из профессиональной деятельности труден, прежде всего, для лиц с высокой устойчивой самооценкой. Способность к выполнению профессиональных задач на высоком уровне с годами падает, но самооценка остается прежней, что снижает успешность саморегуляции. До определенного момента это маскируется профессиональным опытом, но в конечном итоге в деятельности начинают проявляться все характерные признаки неадекватной самооценки: постановка целей, несоответствующих возможностям; неспособность к оперативной самокоррекции и т.п.

Неоднозначно проявляется профессиональная мотивация на этапе выхода из профессии. Профессиональная мотивация в предпенсионном возрасте усиливается в связи с ослаблением конкурирующих мотивов. Для пожилого человека его труд важен, прежде всего, с точки зрения самооценки: самопреодоление трудностей дает ему положительные эмоции.

Вместе с тем, по мере снижения уровня функциональных возможностей человека возрастает вероятность конфликта между этим уровнем, с одной стороны, а также самооценкой и мотивацией достижений, с другой. В этом аспекте имеют значение разные проявления старения:

- социально-психологическое старение, которое выражается в ослаблении интеллектуальных процессов, перестройке мотивации, изменении эмоциональной сферы, возникновении дезадаптивных форм поведения, росте потребности в одобрении и др.;
- нравственно-этическое старение, проявляющееся в навязчивом морализировании, скептическом отношении к молодежной субкультуре, противопоставлении настоящего прошлому, преувеличении заслуг своего поколения и др.;
- профессиональное старение, которое характеризуется невосприимчивостью к нововведениям, канонизацией индивидуального опыта и опыта своего поколения, трудностями освоения новых средств труда и производственных технологий, снижением темпа выполнения профессиональных функций и др. [67].



Следует иметь в виду, что такой конфликт может возникать в любом возрасте, но именно на этапе выхода из профессиональной деятельности он приобретает наибольшую остроту в силу невозможности восстановления прежнего уровня психических функций. Эффективность профессиональной деятельности может в течение какого-то времени сохраняться за счет дополнительного психического напряжения, вызванного повышенным самоконтролем, однако при этом возрастает физиологическая цена деятельности.

Фундамент профессионального долголетия закладывается на всем протяжении продуктивной жизни человека, начиная с этапа выбора профессии. При этом называются следующие аспекты психологического обеспечения профессионального долголетия:

- формирование профессиональной мотивации;
- формирование высокой (адекватно высокой!) самооценки, устойчивой, и в то же время гибкой;
- высокий профессионализм;
- овладение навыками самоконтроля и саморегуляции;
- всестороннее развитие интеллекта;
- расширение сферы интересов за рамки профессиональной области;
- становление и развитие индивидуальности человека.

Другой аспект обеспечения профессионального долголетия связан с оптимизацией профессиональной среды пожилого человека. Благоприятная социальная среда, рациональная организация труда, профилактика негативных возрастных изменений организма и психики - залог стабилизации работоспособности и сохранения психического комфорта стареющего человека.

Возрастает значимость общения профессионала, находящегося на заключительном этапе профессионального пути, с молодыми коллегами. Поддерживая и укрепляя профессиональные (и эмоциональные) контакты с молодыми, сопереживая их победам и поражениям, он завоевывает их уважение и любовь, а вместе с тем укрепляет свою активную позицию.

Таким образом, главнейшими факторами профессионального долголетия психологи считают благоприятную социально-психологическую обстановку и плодотворный творческий труд [67].

В концепции профессионального долголетия Л.М. Митиной показателями профессионального здоровья и долголетия учителя называются



три интегральные характеристики – педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная (поведенческая) гибкость.

Автором определены основные направления сохранения профессионального здоровья и долголетия педагогов.

*Первое направление* она видит в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности – воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность и сотрудничество с ребенком.

*Второе направление* – создание социально-психологических условий для повышения уровня профессионализма, прежде всего, коммуникативной компетентности.

*Третье направление* обеспечивает совершенствование культуры эмоциональной жизни учителя. С одной стороны, этот аспект связан с психологической готовностью учителя к адекватному эмоциональному реагированию в трудных ситуациях. С другой стороны, он дает ему возможность ценить, правильно понимать, искренне принимать чувства учащихся и выражать свои собственные переживания.

*Четвертое направление* – личностный рост, развитие профессионального самосознания учителя, становление его субъектом собственной жизни, способность проектировать свое будущее [54].

На основе упомянутой концепции разработана технология конструктивного изменения поведения учителя, обуславливающая его профессиональное развитие и здоровье, которая включает:

- четыре этапа модификации поведения педагога (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- психические процессы, происходящие на каждом этапе (мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные);
- различные виды психодиагностики, лекции, беседы, консультации, тренинги, деловые игры, а также комплекс спортивно-оздоровительных и восстановительных мероприятий [54].

Каждому педагогу необходимо построить свою индивидуальную программу профессионального самосохранения. Е.М. Семенова предлагает программу профессионального психологического самосохранения, которая включает следующее [72]:

- 1 Самосохранение своей профессиональной целостности, реализация намеченного сценария своей профессиональной жизни.
- 2 Активная позиция в профессиональной жизни, а именно реализация себя как активной личности в активной профессиональной среде.
- 3 Готовность к постоянному саморазвитию, самоизменению, профессиональная мобильность.
- 4 Укрепление тех личностных качеств, которые необходимы в современном обществе (развитие мотивации достижений, уверенности в себе, готовности к новым видам и аспекта деятельности).
- 5 Создание оптимистической профессиональной перспективы, усиление авторства своей жизни даже в сложных обстоятельствах.
- 6 Поддержание позитивной Я-концепции, себя как профессионала, акцент на своих достижениях, усиление своих положительных качеств.
- 7 Повышение личностной ответственности за свое психическое и физическое здоровье.
- 8 Развитие способности к гармонизации личности, принятию позитивных и негативных факторов своей профессиональной жизни.
- 9 Совершенствование умений рефлексии своих индивидуальных проявлений, своей особенности, уникальности и организации на их основе своих действий.
- 10 Формирование установки на креативность, творческую деятельность в любых условиях и ситуациях («выживание через творчество»).
- 11 Овладение приемами самосохранения и самовосстановления (физического и психического) после перегрузок, способами нормализации работоспособности.
- 12 Исключение из своей жизни саморазрушающих и самопоражающих стратегий поведения, усиление своего жизненного потенциала и жизнестойкости [72].

В укреплении здоровья педагога могут помочь и другие стратегии, приемы, способы сохранения профессионального долголетия:

- 1) смысловая креативность – поиск новых смыслов своей профессиональной деятельности;

- 2) умелое использование опыта профессионального самосохранения своих коллег и выработка собственного индивидуального стиля сохранения профессионального долголетия;
- 3) развитие саногенного мышления и осознанное преодоление проявлений патогенного мышления и др.

Всё вышесказанное позволяет говорить о необходимости психологической помощи и поддержки педагогов как профессиональной группы с низкими показателями психологического и физического здоровья. Приоритетным направлением в решении этой задачи должно стать формирование у педагогов отношения к своему профессиональному здоровью как важнейшей личностной ценности. Другим важным направлением должна стать актуализация активной позиции каждого учителя в усилении авторства своей профессиональной жизни, поддержании у себя стремления к самовыражению, самоактуализации в личностно значимых и доступных сферах деятельности, повышении стрессоустойчивости, сопротивлении профессиональному выгоранию [70].

### **Контрольные вопросы**

- 1 Какие четыре концептуальные модели здоровья выделяет Г.С. Никифоров?
- 2 Какие составляющие интегративного подхода к здоровью человека выделяет А.Г. Маджуга?
- 3 Дайте определения трех составляющих здоровья Всемирной организации здравоохранения.
- 4 В чем разница в понимании психического и психологического здоровья?
- 5 Назовите структурные и функциональные показатели психологического здоровья по М.Г. Ивановой.
- 6 Какие типы психологического здоровья выделены М.Г. Ивановой?
- 7 Назовите критерии психологического здоровья.
- 8 Что такое профессиональное здоровье педагога и каковы его уровни по Л.М. Митиной?
- 9 Какие особенности личности влияют на психологическое здоровье учителя?

10 Какие предлагаются стратегии, программы и технологии укрепления профессионального долголетия педагога?

## 2.2 Развитие стрессоустойчивости личности учителя

Проблема психологического стресса остается актуальной, несмотря на огромное число междисциплинарных исследований. Ее научная и особенно практическая значимость обусловлены возрастанием экстремальности нашей жизни в социальном, экономическом, экологическом, техногенном, личностном аспектах и постоянным изменением содержания и условий труда.

Понятие «стресс» в переводе с английского означает нажим, давление, напряжение, усиление. В технике этим словом обозначается внешняя сила, приложенная к физическому объекту, вызывающая его напряженность и меняющая структуру объекта. В физиологии, психологии, медицине этот термин применяется для обозначения широкого круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия.

Широко известны классические теории и модели стресса, рассматривающие феномен как простую систему. Это теория общего адаптационного синдрома Г. Селье, генетически-конституциональная теория стресса (Fuller J. L., Thompson W. R., 1978), модель предрасположенности к стрессу (Parsons P. A., 1988); физиолого-психологические теории и модели стресса (психодинамическая, научения, гештальтпсихологии). Большинство теорий стресса изучают стресс в связи с адаптацией человека.

Классическое представление о стрессе составил Г. Селье (1936), который трактовал его как реакцию человека на внешнее воздействие, сопровождающуюся соответствующим состоянием. Таким образом, исходно стресс и стрессоустойчивость возникли как понятия, связанные с *устойчивостью состояния* (человека, организма, нервной системы и т. д.).

В физиологии стрессом называлась неспецифическая реакция организма («общего адаптационного синдрома») в ответ на любое неблагоприятное воздействие [71].

*Общий адаптационный синдром* – это усилие организма, направленное на приспособление к изменившимся условиям за счет включения выработанных в процессе эволюции специальных механизмов защиты.

Описывая общий адаптационный синдром, Г. Селье выделил три его основные стадии:

- 1) стадия тревоги (организм сталкивается с неким возмущающим фактором среды и старается приспособиться к нему);
- 2) стадия резистентности (происходит адаптация к новым условиям);
- 3) стадия истощения (истощение «адаптационной энергии»).

По мере развития представлений о стрессе возникла проблема различий физиологического и психологического стресса. В частности Р.С. Лазарус первым предложил рассматривать психологический стресс как взаимодействие между человеком и средой. В исследовании психологического стресса Р.С. Лазарус обратил внимание на значимость для субъекта ситуации и особенности его интеллектуальных процессов и характеристик личности. Он полагал, что именно эти психологические факторы обуславливают специфику ответных реакций. При психологическом стрессе они всегда индивидуальны, поэтому их трудно предвидеть.

Многолетние исследования психологического стресса подтвердили, что при физиологическом и психическом стрессе возникают общие физиологические изменения. Однако были также выявлены некоторые важные различия в механизмах их развития. Физиологический стресс возникает под непосредственным физическим воздействием. На психологический стресс влияют психические стрессоры или комплексные стрессогенные ситуации. Данные воздействия преломляются через сложные психические процессы. Эти процессы обеспечивают оценку стимула и сопоставление его с предыдущим опытом. Стимул приобретает характер стрессора в ситуации, когда в результате его психологической переработки у человека возникает ощущение угрозы. Субъективное отношение к стимулу зависит от уникального индивидуального опыта, особенностей личности, характера когнитивных процессов и психического состояния человека. Оно является важным психологическим механизмом, определяющим особенности стресса и его уровень [44].

В.А. Бодров (2006) характеризует *психологический стресс* как функциональное состояние организма и психики. Он связывает состояние стресса с существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных факторов психогенной природы. Это могут быть

различные угрозы, опасности, сложные или вредные условия жизни и деятельности [12].

В современной психологии стресс изучается на различных уровнях. *На уровне сознания* он связан с тем, что имеет для человека личностный смысл. *На уровне личности* он трактуется как то, что связано с угрозой ценностям, как высшим личностным образованиям. *На уровне деятельности* он обусловлен трудностями реализации жизненных смыслов. *На уровне поведения* он предполагает ситуации, когда человек не понимает смысл и ценность своих действий [44].

Стресс – это системный феномен, имеющий амбивалентную природу. Он переживается как самодиагностика системы, выявляющая новые параметры развития и обладающая готовностью следовать им (модель «эустресса»). Он может переживаться как оценка начинающейся деформации системы, которая не может сохранить свою целостность в силу воздействия факторов, блокирующих возможность саморазвития и самореализации личности (модель «дисстресса»).

Американский национальный институт охраны труда приводит сведения о том, что среди профессий, наиболее часто вызывающих стресс, первые места принадлежат учителям старших классов, полицейским и шахтерам, а также секретарям, разнорабочим и офис-менеджерам.

*Профессиональный стресс* выражается в психических и физических реакциях человека на напряженные ситуации в трудовой деятельности. Профессиональный стресс имеет свою специфику, которая состоит в том, что он отражает особенности стрессового состояния (причины, проявления и последствия), которое возникает при выполнении профессиональной деятельности.

Разработка многих концепций профессионального стресса направлена на анализ факторов и/или индивидуальных характеристик, которые его опосредуют. Они играют принципиальную роль в развитии стрессовых реакций и их фиксации в виде устойчивых негативных проявлений. Важным является не только изучение организационных форм и условий реализации профессиональной деятельности, но и учет характерных особенностей проявлений стресса в зависимости от специфики профессии. На основе анализа большого количества факторов профессионального стресса ученые выделяют четыре *группы потенциально стрессогенных факторов*, характерных для любой профессиональной деятельности. Это комму-



никативные, информационные, эмоциогенные, физиолого-гигиенические факторы.

Развитие стресса детерминировано многими причинами. Важное место среди них принадлежит факторам психологического и социального характера. Степень выраженности и содержание проявлений стресса у конкретной личности зависят от специфики ее эмоционально-личностной сферы, индивидуального опыта и условий групповых и организационных взаимодействий, в рамках которых реализуется профессиональная деятельность.

*Общие причины стресса педагогов.* И.К. Шац к этим причинам относит ситуации и обстоятельства, находящиеся в основном вне рамок профессиональной деятельности учителя, той прямой ответственности, которую он за нее несет. В их числе общие условия работы, существенно влияющие на способы ее выполнения: организационные проблемы, недостаточные резервы, сверхурочная работа, низкий социальный статус и небольшая зарплата, ненужные процедуры, нестабильность и неопределенность.

*Ненужные процедуры.* Большинство учителей, прибегающих к помощи психолога, указывают, что одним из утомительных и бессмысленных, по их мнению, аспектов работы является оформление и заполнение множества документов. Это приводит к тому, что бумажная работа отнимает больше времени и сил, чем содержательная работа. Часто бумажная работа может просто являться результатом изобретений администрации школы, которая стремится повысить собственную значимость и полезность. Усложняет ситуацию тот факт, что сами учителя воспринимают большую часть бумажной работы как бесполезную.

Раздражение и напряжение учителей также провоцируют различные совещания и заседания, не имеющие практического результата, но поглощающие очень много времени. Педагоги нередко жалуются на стресс, возникающий в результате проведения самих совещаний, когда они плохо подготовлены и проводятся вне всякого регламента.

*Низкий социальный статус и небольшая зарплата.* Профессиональная жизнь является частью жизни человека. Поэтому профессионалу важно понимать, что общество его ценит. В противном случае (что имеет место у педагогов) специалисту трудно противостоять подобному пренебрежительному отношению общества, которое унижает личностное достоин-

ство педагога. Хорошая зарплата и комфортные условия работы ценны не только потому, что позволяют избегать финансовых затруднений. Они способствуют повышению эффективности труда и значительно снижают уровень стресса. Поэтому данные показатели являются мерилем социальной значимости профессии и личности педагога.

*Неопределенность.* В последние десятилетия образование переживает множество реформ, реорганизаций, экспериментов. Всякие неоправданные перестройки провоцируют у большинства педагогов нестабильность, неопределенность и неуверенность. Известно, что неопределенность занимает ведущее место в списке стрессоров профессиональной жизни. Она может принимать форму частых перемен и нововведений, в результате которых педагоги начинают плохо ориентироваться в происходящем. В ситуации неопределенности затруднена разработка стратегий и перспектив личностного и профессионального развития. Специалистам постоянно приходится менять свой стиль мышления и деятельности, перестраиваться на новые стандарты, программы и технологии. Неопределенность может принимать форму незнания. Педагог не знает, удастся ли ему соответствовать новым стратегиям и требованиям, сохранится ли он как профессионал и личность. Изменения необходимы для любого развития, в том числе профессионального, но подавляющее большинство людей нуждаются в стабильности обстоятельств и условий, чтобы чувствовать себя комфортно и безопасно.

*Производственные причины стресса педагогов.* Это стрессоры, которые более конкретно связаны с работой, выполняемой педагогом, и ее условиями. И.К. Шац относит к ним ролевой конфликт, нереалистично высокие притязания, нечеткие служебные обязанности, плохое взаимодействие с руководителями, перегрузки и дефицит времени, отсутствие поддержки коллег, конфликты с коллегами.

*Ролевой конфликт.* Стресс, вызываемый ролевым конфликтом, возникает тогда, когда какие-то аспекты профессиональной деятельности, какие-то функциональные роли противоречат друг другу. Например, роль фасилитатора для детей несовместима с ролью надзирателя, контролера для администрации. Таким образом, при любом выборе педагог оказывается не прав. Это вызывает внутренний конфликт, страх перед осуждением администрации и коллег или неприятия детьми. В итоге снижается са-

мооценка профессиональной компетентности, теряется самоуважение и возникает профессиональный стресс.

*Нереалистично высокие притязания.* Нереалистично высокие личностные ожидания педагогов являются одной из основных причин чрезмерного стресса. Многие педагоги имеют завышенную самооценку, иррациональные представления о должностовании. Иррациональность подобного подхода приводит к тому, что специалист всегда кому-то должен и чему-то не соответствует, поэтому он не удовлетворен своей работой. Завышенная самооценка не позволяет учителю осознавать ограничения, в пределах которых он может трудиться. Такой специалист не может сформулировать точные критерии и с их помощью оценить, с одной стороны, успех, а с другой – собственные усилия. В итоге повышается уровень стресса.

*Нечеткие служебные обязанности.* Труд учителя является многофункциональным, а границы служебной ответственности педагога размыты. В такой ситуации его можно обвинить как в бездействии, так и в проявлении инициативы, в превышении полномочий или некомпетентности. Из этого анализа можно выделить два важнейших источника стресса: нечеткое определение полномочий и обязанностей, крайне затрудняющее установление приоритетов среди различных служебных задач, а также определение того, сколько времени следует отвести на выполнение каждой задачи.

*Плохое взаимодействие с руководителями.* Напряженные отношения с руководством – очень мощный источник стресса, поскольку руководители имеют административные рычаги воздействия на специалистов, возможность манипуляции ими. Ощущение, что любой, особенно малокомпетентный руководитель может осуществлять тотальный контроль профессиональной жизни учителя является сильным стрессогенным фактором.

Другим стрессором во взаимодействии с руководителем могут быть недоверие и жесткий контроль. Трудно взаимодействовать с руководителем, который не способен делегировать служебные полномочия, постоянно вмешивается в работу и не позволяет учителю свободно принимать собственные решения. Так разрушается творческая активность и энтузиазм учителя, возникает сомнение в собственной компетентности.

*Перегрузки и дефицит времени.* Жесткие временные рамки и фиксированное расписание лишь иногда являются побудителями работы. Все же большинству людей регулярно необходимы перерывы в работе или ослабление ее интенсивности, чтобы восполнять свои ресурсы. Такие кратковременные передышки весьма ценны для сопротивления стрессу. Без них учитель чувствует себя «загнанной лошадкой», истощенным морально и физически. Любой человек испытывает потребность в регулярном переживании освобождения от работы, как бы сильно он ее не любил (И.К. Шац, 2014).

*Отсутствие поддержки коллег.* Большую часть времени учитель проводит в контактах с учащимися и очень немного времени в обществе коллег. Эта ситуация жестко ограничивает возможности профессионального взаимодействия и сотрудничества: совместное обсуждение профессиональных проблем, взаимная поддержка и одобрение, взаимная конструктивная критика, профессиональная идентификация. Профессиональная изоляция ведет большинство педагогов к возрастающему чувству уязвимости и истощению профессиональных ресурсов. Дополнительные сложности в процессе работы и усиление стресса возникают на фоне неблагоприятной психологической атмосферы и конфликтных отношений в педагогическом коллективе.

*Конфликты с коллегами.* Подобные конфликты частично являются следствием неадекватного стиля руководства и межличностных отношений, а также многих других проблем, которые упоминались выше. Борьба за статус, зарплату, защита территориальных притязаний или привилегий добавляют еще больше поводов для выяснения отношений. Конфликты в педколлективе обязательно проецируются на конфликты с детьми и родителями. Таким образом конфликтная ситуация приумножается, увеличивая уровень стресса учителя.

*Специфические профессиональные причины стресса педагогов.* Эти стрессоры непосредственно обусловлены содержанием и качеством решения профессиональных задач. В отличие от стрессоров, связанных с условиями работы, они могут существенно меняться в течение рабочего дня. Однако существует среди них можно выделить и постоянные стрессоры. Ими являются: трудные дети и родители, недостаточная профессиональная подготовка, плохая коммуникация, эмоциональное отношение к ученикам (И.К. Шац, 2014).

В результате действия многочисленных факторов учительство невротизируется. Так, ученые Томского НИИ психического здоровья выявили, что у работников образования доминируют нервно-психическое напряжение в процессе педагогической деятельности (84,1%) и интеллектуальные перегрузки во время работы (64,5%).

О.М. Краснорядцева приводит данные о том, что у 78-93% педагогов, испытывающих нервно-психическое напряжение, наблюдаются признаки дезадаптации и формирования расстройств пограничного круга [66].

В связи с этим возникает проблема повышения стрессоустойчивости личности. Отечественные исследователи проблемы стресса считали *стрессоустойчивость* необходимой характеристикой целостного процесса адаптации и связывали ее с регуляцией эмоциональных состояний. Это способность человека быть эмоционально стабильным, психически устойчивым.

*Стрессоустойчивость* – это способность сохранять высокие показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих стрессовых нагрузках. Очень важно, что стрессоустойчивость способна не только сохранять, но и повышать показатели эффективности, продуктивности деятельности при усложнении стрессовых условий. Эта способность зависит от того, насколько сильно у человека представлена первая фаза развития стресса – фаза мобилизации.

К.К. Платонов определяет *стрессоустойчивость* как устойчивость моторных, сенсорных и умственных компонентов деятельности при возникшем эмоциональном переживании. Б.Х. Варданян трактует *стрессоустойчивость* как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности. Таким образом, *стрессоустойчивость* в общем понимании – это способность противодействовать воздействию стрессоров либо активно преобразовывая ситуацию, в которой они проявляются, либо приспособившись к ней. Л.В.Смоловой выявлено наличие двух качественно своеобразных видов устойчивости к психологическому стрессу. *Первый вид стрессоустойчивости предполагает достижение «активного самосохранения», второй - достижение «защищенности».*

Если устойчивость проявляется как активное самосохранение, она порождает присвоение ответственности за собственный выбор, предпочтение индивидуальных, гибких способов преодоления стресса, стремле-



ние к личностному росту и развитию. Формирование устойчивости к психологическому стрессу по типу защищенности способствует использованию стереотипных способов взаимодействия со стресс-факторами и связано с ответственностью за свою жизнь.

В настоящее время в развитие представлений о стрессоустойчивости проникают идеи самодетерминации. Стрессоустойчивость стали рассматривать как процесс осознанной и управляемой саморегуляции. Ее связывают с надситуативной, поисковой активностью, смыслопорождением, выносливостью (жизнестойкостью), сопротивляемостью и др.

Выявлена качественная динамика свойств личности учителя, которая обнаруживается на всем протяжении времени пребывания в профессии и может приводить к смене видов устойчивости, к психологическому стрессу. Более типичным для педагогов является отказ от конструктивных способов достижения устойчивости, провоцирующих синдром профессионального выгорания.

На устойчивость к психологическому стрессу учителей влияет ряд социальных факторов, сопровождающих педагогический труд. К ним относят уровень урбанизации среды, численность педагогических коллективов и миграционный фактор. Например, установлено, что учителя малых городов в меньшей степени подвержены профессиональному стрессу.

Менее устойчивы к профессиональному стрессу группы учителей со стажем работы до трех лет (вхождение в работу), от 6 до 10 (начало профессиональной социализации личности и формирование профессиональной идентичности) и более 25 лет (выход из профессии).

Многие исследователи, рассматривая стрессоустойчивость личности как готовность и способность успешно действовать в стрессовых обстоятельствах, уметь управлять своими психическими состояниями, выделяют ресурсы стрессоустойчивости личности. Под ресурсами стрессоустойчивости понимаются характеристики человека, детерминирующие психологическую устойчивость в ситуациях стресса.

✓ *Личностные ресурсы преодоления стресса:*

- высокая мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобретения нового опыта и личностного развития;
- позитивная Я-концепция, самодостаточность, адекватность самооценки, осознание личностной значимости, самоуважение;



- активная жизненная установка: субъектное отношение к жизни повышает психологическую устойчивость в ситуациях стресса;
- позитивное и рациональное мышление;
- развитые эмоционально-волевые качества и навыки саморегуляции.

✓ *Физические ресурсы* (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности).

✓ *Информационные и инструментальные ресурсы:*

- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации;
- способность управлять ситуацией;
- способность использовать методы или способы достижения желаемых целей;
- способность к адаптации;
- интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, информационная активность и деятельность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации.

✓ *Поведенческие ресурсы* – модели и стратегии преодолевающего (копинг) поведения.

Согласно информационной модели стрессоустойчивости, к ресурсам преодоления стресса относятся:

- *Когнитивное преодоление* – понимание причин стресса осмысление ситуации и включение ее образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним. Поиск и оценка возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск конструктивных стратегий преодоления, самооценка, поиск самоподкрепления и поддержки.

- *Эмоциональное преодоление* – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования и др.

- *Поведенческое (деятельностное) преодоление* – перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивация поведения или деятельности.

- *Социально-психологическое преодоление* – изменение направленности личности, коррекция жизненных ценностей или их приоритетов, расширение пространства социальных ролей, позиций и межличностных отношений.

Э. Фромм выделил три психологических ресурса, помогающих человеку в преодолении трудных жизненных ситуаций.

*Надежда* – это активное ожидание и готовность встретиться с тем, что может появиться на свет.

*Рациональная вера* – убежденность в том, что существует огромное число реальных возможностей и нужно вовремя их обнаружить.

*Душевная сила* – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превращая в «голый» оптимизм или в иррациональную веру.

Согласно концепции психологического стресса и консервации ресурсов С. Хобфолла стресс возникает в ситуациях, представляющих угрозу потери ресурсов, ситуациях фактической потери ресурсов или отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов. Для повышения стрессоустойчивости важным оказывается накопление («консервация») ресурсов даже тогда, когда нет действующего стресса [цит. по 44].

Б.Г. Ананьев отмечал, что *стресс-толерантность* личности и выносливость по отношению к фрустраторам зависит от психологической поддержки, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы.

Л.И. Анцыферова разработала классификацию стратегий преодоления стресса («совладания»), которая построена с учётом особенностей когнитивного и поведенческого уровня регуляции этого процесса и своеобразия трудных ситуаций. Л.И. Анцыферова выделяет следующие стратегии совладания:

1 *Преобразующие стратегии совладания* – это принятие решения о возможности позитивного изменения трудной ситуации и формирование ее как проблемы: определение конечной и промежуточной цели, человек намечает план решения, определяет способы достижения цели. Человек пытается также сформировать новую систему психической саморегуляции. При направленности на актуализацию процессов самосознания именно саморегуляция становится самостоятельной деятельностью со своим мотивом, целью, образом состояния. Такая перестройка дает человеку шанс справиться со стрессовой ситуацией.

Но может случиться, что проблема так и окажется нерешенной. Поражение влечет за собой снижение самооценки, требует пересмотра позитивных представлений о себе. В таких случаях некоторые индивиды прибегают к приему «коррекции своих ожиданий и надежд», иными словами,

просто изменяют свое отношение к желаемому результату, который уже перестает быть для них столь желанным.

Тогда в действие вступает широко распространенная стратегия, ориентированная на восстановление позитивного отношения к себе, чувства личного благополучия. Эта стратегия часто является спасательной в плане сохранения целостности личности для оптимистов. Этот прием часто используется людьми, попавшими в безвыходное положение. Применяя его, человек сравнивает себя с людьми, находящимися в еще более незавидном положении, которые оказываются беспомощными при решении самых легких задач. По отношению к себе он может прибегнуть и к «идущему вверх сравнению» – вспомнить о своих успехах в других областях и ситуациях [4].

2 *Приемы приспособления*: изменение собственных характеристик и отношения к ситуации (придание ей нейтрального смысла). Сюда относится также специальный прием – «позитивное истолкование», который позволяет более успешно пережить травмирующее событие.

3 *Вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий*: техники борьбы с эмоциональными нарушениями, вызванными неустранимыми, с точки зрения субъекта, негативными событиями. Это уход или бегство из трудной ситуации, которые могут осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме путем внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней. Такие ситуации часто возникают в сфере здоровья [4].

4 Самыми разрушительными копинг стратегиями являются *самопоражающие стратегии* (употребление наркотиков, алкоголя, суицид), к которым индивид прибегает в том случае, если оценивает ситуацию для себя как абсолютно непреодолимую и неразрешимую.

Эффективность совладающего со стрессом поведения зависит от типа копинга. Среди многообразных способов поведения человека в трудной ситуации выделяют конструктивные и неконструктивные.

*Конструктивные* способы решения проблем включают в себя:

- достижение цели своими силами (не отступать, добиваться того, чего хочешь);
- обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «советовалась с подругой», «решаем вместе с те-

ми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я посоветовал бы обратиться к специалистам»);

- тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее развития или решения (поразымышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно, «не делать глупостей»);

- изменение своего отношения к проблемной ситуации, ее переосмысление (относиться ко всему с юмором);

- изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сам»).

*Неконструктивные стратегии поведения:*

- различные способы психологической защиты (вплоть до вытеснения проблемы из сознания), не предполагающие повторного возвращения к ее разрешению («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать»);

- пассивность, избегание («стараюсь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»);

- импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижаюсь», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»);

- агрессивные реакции [44].

М.А. Холодная говорит о невозможности толкования стилей совладания как продуктивных либо непродуктивных. Автор также полагает, что в каждом стиле совладающего поведения одновременно представлены и продуктивная, и непродуктивная составляющая. Поэтому эффективное совладание предполагает мобильность и вариативность. Речь идет об использовании разных стилей совладания с приоритетом продуктивной составляющей каждого стиля [цит. по 44].

Л.И. Анциферова также отмечает, что «совладание» – это процесс, в котором на разных его этапах субъект использует разные стратегии и может их совмещать. При этом нет универсальных стратегий, которые могли бы помочь в любых трудных ситуациях.

Многие исследователи отмечают, что сущность борьбы со стрессом, его развитием и проявлением, а также противодействием ему заключается не только в его профилактике, но и в коррекции. Для того, чтобы поста-

вить стрессу надежный заслон, обеспечить истинную психологическую защиту, необходимо применять методы, приемы, основанные в первую очередь на знании человеком законов, управляющих работой его собственного организма.

В качестве одного из наиболее эффективных методов ученые предлагают систему *психологической саморегуляции*.

1 *Расслабление мышц*, позволяющее добиться снятия напряжения (как физического, так и психологического). Стресс, как и любые негативные эмоции человека, практически всегда сопровождается длительно сохраняющимся «застывшим» напряжением различных групп мышц. Поэтому при стрессе появляются болезненные состояния, связанные со спазмами органов и систем. Для того чтобы достичь состояния расслабления, рекомендуется большим и указательным пальцами хорошо промассировать на обоих ушах мочку. Перед массажем целесообразно нанести на кончики массирующих пальцев немного мятного масла или вьетнамского бальзама «Звездочка».

Большое значение как фактор индивидуальной профилактики стрессовых состояний имеет и *самомассаж* всего тела (от макушки головы до кончиков пальцев ног) с небольшим количеством растительного масла. При этом ученые считают, что для большего эффекта снятия стресса людям с холерическим и сангвиническим типом темперамента следует использовать подсолнечное масло; меланхоликам – кунжутное; флегматикам – кукурузное или горчичное. После массажа следует принять горячий душ или ванну, что усилит эффект расслабления. Добиться эффекта расслабления помогут и специальные успокаивающие ванны. В горячую воду предлагается добавлять по 1/3 чашки имбиря и чайной соды или экстракта розмарина. После такой расслабляющей ванны целесообразно в течение 30 минут отдохнуть. Также в целях обеспечения расслабления можно использовать и ароматерапию (использование различных ароматических эфирных масел, таких как бергамотовое, гераниевое, мятное, ромашковое, сосновое и т.д.).

2 *Успокаивающее дыхание*, уравнивающее душевное состояние человека.

3 *Наблюдение за ощущениями и состояниями и управление ими*, что поможет устранить болезненные, дискомфортные состояния, связанные с отрицательными эмоциями. Здесь имеется в виду способность человека анализировать ситуации, которые изначально являются причиной стресс-



сового состояния. Как отмечает Ю.В. Татура, если возможно изменить ситуацию, приведшую к стрессу, необходимо это незамедлительно сделать. Если же сделать ничего нельзя, с ситуацией необходимо смириться, принять ее как должное. Кроме того, очень важно постоянно осуществлять *рефлексию своих мыслей, постепенно заменяя негативные мысли на позитивные*, что поможет обрести покой и избежать стрессовой реакции.

4 *Создание положительного эмоционального настроения*, душевного равновесия. Необходимо помнить, что психологический стрессор всегда состоит из двух частей: ситуации, вызывающей стресс, и отношения человека к этой ситуации. Достаточно устранить любую из этих составляющих, чтобы причина стресса перестала действовать. Вместе с тем, необходимо помнить, что чаще всего стрессовое состояние вызывают различного рода эмоции (в первую очередь эмоции отрицательной модальности) [44].

Ю.В. Татура предлагает механизм «избегания» стрессовых ситуаций посредством *анализа эмоциональных проявлений*:

- Необходимо определить самую сильную эмоцию, которую Вы испытывали в течение последнего времени (в течение последних суток).
- Необходимо сосредоточиться не этой эмоции.
- Необходимо определить ситуацию, которая вызвала стрессовую реакцию (что происходило непосредственно перед тем, как у Вас данная сильная эмоция возникла?).
  - Необходимо вспомнить свои мысли в ответ на эту эмоцию.
  - Необходимо определить, какая из мыслей может вызывать такие же эмоции в аналогичных ситуациях.
  - Необходимо изучать стрессогенные мысли на протяжении достаточно длительного времени (недели или двух). Записывайте свои мысли в ситуациях, когда Вы испытываете стресс. Проанализируйте собранную информацию. Вы можете отметить, что определенные мысли повторяются. Это те стереотипы Вашего мышления, которые вызывают стресс при определенных ситуациях.
  - Установив ту мысль, которая в конкретной ситуации вызывает стресс, необходимо постараться найти ее противоположность (мысль, стресс нейтрализующую).

Как фактор повышения стрессоустойчивости ученые выделяют и *психологическую разрядку* (самостоятельный поиск и создание ситуаций, стимулирующих положительные эмоции) [79].



Методом индивидуальной профилактики стрессовых состояний является *релаксация*. Релаксация – это расслабление, уменьшение напряжения, ослабление, облегчение. В современной психологической науке термином «релаксация» обозначают состояние покоя, связанного с полным или частичным мышечным расслаблением. Релаксация, по мнению ученых, включает или замедляет «внутренние часы» организма человека как функционирующей системы, ограждая его от тревог и волнений. Релаксация может быть долговременной или кратковременной, непроизвольной или произвольной. Непроизвольная релаксация возникает, например, во время сна человека, под воздействием транквилизаторов и т.д. Произвольная кратковременная релаксация используется для обучения расслаблению.

Исходя из того, что стресс – это физиологические или психологические напряжение, а релаксация – это расслабление, т.е. состояние, прямо противоположное напряжению, навыки быстрого расслабления позволяют быстро и эффективно снижать уровень стресса. Одним из самых надежных способов обучения релаксации является метод нервно-мышечной релаксации, который основывается на взаимозависимости между отрицательными эмоциями и мышечным напряжением.

Как метод индивидуальной профилактики стрессовых состояний ученые предлагают использовать и *гипноз*. Внушения могут наделять человека огромной силой (как физической, так и моральной), которая помогает человеку справиться со сложными, проблемными ситуациями. Гипнотические воздействия могут привести к высвобождению чувств, мыслей, воспоминаний (исследования С. Криппнер, В.А. Райкова, О.К. Тихомирова и др.). В состоянии гипноза у человека высвобождаются резервные, потенциальные возможности, повышается самооценка и уверенность в своих силах [44].

Потенциальную способность какой-либо ситуации вызывать у людей стресс обычно называют стрессогенностью. Степень стрессогенности ситуации определяется количеством и силой отдельных стресс-факторов, присутствующих в текущий момент времени. Это правило можно выразить в виде формулы: стрессогенность = «значимость» («новизна и неопределенность» + «риск» + «нагрузка» + «цейтнот»). В данной формуле представлены основные стресс-факторы, которые должны подвергаться подробному анализу в работе по управлению стрессовыми состояниями.

*1 Значимость ситуации.* Основной критерий оценки силы данного стрессового фактора – цена отказа: «Что для себя ценного я потеряю, если откажусь от выполнения данной деятельности или от нахождения в данной ситуации?»

*2 Новизна и неопределенность.* Критерий – отсутствие знаний, умений, навыков и информации, необходимых для успешного осуществления данной деятельности или для безопасного нахождения в данной ситуации.

*3 Нагрузка.* Критерий – количество затрат и уровень дискомфорта, испытываемого мною при осуществлении данной деятельности или при нахождении в данной ситуации: «Что для себя ценного я теряю (время, усилия, средства)? Какую цену нужно заплатить за выигрыш?»

*4 Риск.* Критерий – цена ошибки: «Что для себя ценного я потеряю, если я сделаю неправильное действие?»

*5 Цейтнот.* Критерий – отсутствие запаса времени, достаточного для спокойного обдумывания вариантов поведения, перехода в более ресурсное состояние или для повторения работы в случае ошибки.

Если говорить о самом эффективном подходе к снижению стрессогенности ситуации, то выгоднее всего снижать значимость. Отсюда становится понятно, что для эффективного управления стрессогенностью ситуации необходимо:

- хорошо различать типичные стресс-факторы;
- уметь определять силу их действия;
- знать в достаточном количестве эффективные и удобные методы купирования (снижения силы) этих стресс-факторов и уметь их применять.

В общем виде алгоритм снижения стрессогенности ситуации может выглядеть следующим образом:

- 1 Предварительно провести инвентаризацию своих жизненных ценностей, проранжировать все свои ценности по 5-балльной шкале (что соответствует одному баллу, что двум и т.д.).
- 2 Описать текущую или предстоящую стрессогенную ситуацию, «вжиться» в нее.
- 3 Проанализировать и просчитать ситуацию по формуле стрессогенности.
- 4 Выбрать приоритетные направления (наиболее сильные стресс-факторы).

*Алгоритм снижения значимости ситуации.*

1 Определить варианты и цену отказа. Какие я вижу способы ухода из данной ситуации и что я потеряю в каждом из рассмотренных случаев? К каким последствиям это приведет (негативным, позитивным)?

2 Как я могу снизить объективную и субъективную цену отказа? Как я могу на объективном и субъективном уровне уменьшить вероятность и/или негативные последствия отказа? Повысить позитивные?

3 Что я могу потерять, если начну реализацию стрессового проекта? Что приобрести? Могу ли я выйти из проекта в процессе его реализации? Какой ценой?

4 Составить комплексный план снижения значимости ситуации и реализовать его.

*Алгоритм снижения новизны и неопределенности ситуации:*

1 Смоделировать и проанализировать предстоящую ситуацию.

2 «Проиграть» возможные варианты развития ситуации, определить, какой информации не хватает.

3 Добрать необходимую информацию. При явном недостатке информации подготовиться «психологически».

4 Составить профиль своей компетентности в этой области.

5 Сравнить свой профиль с необходимым. Определить «зазор».

6 Проанализировать способы повышения своей компетентности и/или снижения сложности предстоящей деятельности. Найти нелинейные (психологические) варианты.

7 Составить комплексный план и реализовать его.

*Алгоритм снижения нагрузки и риска.* Аналогично фактору «Значимости», но с учетом того, что потери вследствие дискомфорта возникают во время деятельности, а вследствие риска – в случае ошибки.

*Алгоритм снижения значимости фактора недостатка времени («Цейтнот»):* уметь выставлять приоритеты в своей деятельности и научиться планировать время [44].

Таким образом, основой противостояния стрессу является стрессоустойчивость личности, которую необходимо развивать каждому учителю в связи с особенностями его профессиональной деятельности. Задача психолога обучить педагогов простым методам снятия стресса, анализу стрессовых ситуаций для снижения уровня их стрессогенной значимости для педагога. Педагоги должны быть сориентированы в разнообразии ко-

пингов и преодолевающих стратегий, которые пополнят арсенал работы учителя со стрессом. Важным фактором является совместная работа психолога с администрацией по созданию благоприятных условий и позитивной психологической атмосферы в педагогическом коллективе, профилактике и конструктивному разрешению педагогических конфликтов, профессиональному развитию и педагогическому творчеству.

### **Контрольные вопросы**

- 1 Что такое стресс, эустресс и дистресс?
- 2 Что такое общий адаптационный синдром?
- 3 Что такое профессиональный стресс?
- 4 Каковы причины профессионального стресса у педагогов?
- 5 Что такое стрессоустойчивость и какие ее виды выделяет Л.В. Смолова?
- 6 В каких направлениях идет развитие научных представлений о стрессоустойчивости личности?
- 7 Назовите ресурсы стрессоустойчивости личности.
- 8 Какие виды преодоления стресса выделил Б.Г. Ананьев?
- 9 Какие стратегии преодоления стресса предложены Л.И. Анциферовой?
- 10 Какие методы саморегуляции возможны при стрессе?
- 11 Каким образом надо работать со стрессовой ситуацией?

### **2.3 Профилактика эмоционального выгорания педагога**

Огромная социальная значимость профессии учителя связана с его ответственностью за обучение, воспитание и развитие детей, их психическое здоровье и способность к социализации. Важные функции, связанные с решением психолого-педагогических и социальных проблем (алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение детей и подростков и др.), которые выполняет учитель, предполагают высокий статус его физического, психологического и личностного здоровья. От здоровья педагога во многом зависит и здоровье ученика. При этом на педагога воздействует большое количество стрессогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые провоцируют нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, приводящие к эмоциональному истощению и выгоранию.

Результатом этих процессов являются кризисы профессиональной деятельности и снижение ее эффективности (Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Реан, Э.Э. Сыманюк и др.).

Исследования психологов показывают, что длительный профессиональный стресс ведет к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

*Синдром выгорания (burnout)* рассматривается как личностная деформация. Он представляет собой особое образование, включающее набор негативных психологических переживаний. Эти переживания обусловлены постоянным напряженным общением с высокой ответственностью, эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Выгорание представляет собой ответную реакцию на длительные стрессы профессионального общения. Поэтому его часто называют синдромом профессионального выгорания.

В представлении современных ученых *профессиональное выгорание* рассматривается как *стресс-синдром*, как совокупность симптомов, которые негативно сказываются на работоспособности, самочувствии и межличностных отношениях субъекта профессиональной деятельности.

С точки зрения К. Маслач, оно рассматривается как ответная *реакция на длительные профессиональные стрессы* межличностных коммуникаций. Эта реакция включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

*Эмоциональное истощение* проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

*Деперсонализация* представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам (пациентам, клиентам, ученикам и др.). Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

*Редукция персональных достижений* обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

Установлено, что данный синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий – системы «человек-человек» (это медицинские работники, учителя, менеджеры всех уровней, консультирующие психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий).

В.В. Бойко рассматривает феномен эмоционального сгорания как *механизм психологической защиты*. Эта защита *манifestируется* в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на отдельные психотравмирующие воздействия. С точки зрения автора, синдром выгорания представляет собой динамический процесс, возникающий поэтапно в соответствии с развитием механизма стресса (фазы тревоги, резистенции, истощения).

В.В. Бойко выделяет внешние и внутренние факторы, обуславливающие синдром эмоционального выгорания. *К внешним факторам* он относит:

- хроническую напряженную психоэмоциональную деятельность, связанную с интенсивным общением;
- дестабилизирующую организацию деятельности, характеризующуюся нечеткой организацией и планированием;
- повышенную ответственность за исполняемые функции и операции;
- неблагоприятную психологическую атмосферу профессиональной деятельности;
- психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

*К внутренним факторам* автор относит:

- склонность к эмоциональной ригидности;
- интенсивность интериоризации обстоятельств профессиональной деятельности;
- слабую мотивацию эмоциональной отдачи.



В концепции В.В. Бойко профессиональное выгорание рассматривается как *дистресс* или третья стадия общего адаптационного синдрома - *стадия истощения* (по Г. Селье).

Специалисты выделяют следующие закономерности проявлений профессионального выгорания у профессиональных групп риска [15].

**Во-первых**, профессиональному выгоранию больше подвержены сотрудники, которые по роду службы вынуждены много и интенсивно общаться с различными людьми, знакомыми и незнакомыми. Прежде всего, это руководители, менеджеры по продажам, медицинские и социальные работники, консультанты, преподаватели, воспитатели и т. п. Профессия педагога относится к классу социономических профессий типа «субъект-субъект», которые наиболее страдают от психического выгорания.

Быстрее других «выгорают» сотрудники, индивидуально-психологические особенности которых не согласуются с профессиональными требованиями коммуникативных профессий. Среди них, например, сотрудники, имеющие интровертированный характер. У них мал запас жизненной энергии, они характеризуются скромностью и застенчивостью, склонны к замкнутости и концентрации на предмете профессиональной деятельности. Именно они способны накапливать эмоциональный дискомфорт без «сбрасывания» отрицательных переживаний во внешнюю среду.

**Во-вторых**, синдром профессионального выгорания в большей степени характерен для людей с постоянным внутриличностным конфликтом в связи с работой. Чаще всего, это женщины, переживающие внутреннее противоречие между работой и семьей. Часто такое влияние оказывает прессинг конкуренции с мужчинами или другими профессионалами.

**В-третьих**, профессиональное выгорание чаще встречается у работников, профессиональная деятельность которых проходит в условиях безработицы, острой нестабильности и хронического страха потери рабочего места. В России в эту группу входят, прежде всего, люди старше 45 лет, для которых успешный поиск нового рабочего места резко снижен по причине возраста.

**В-четвертых**, на фоне постоянного стресса синдром выгорания проявляется в тех условиях, когда человек попадает в новую, нестандартную ситуацию, в которой он должен сохранить высокую эффективность.

**В-пятых**, синдрому выгорания больше подвержены жители крупных мегаполисов, которые живут в условиях навязанного общения и вза-

имодействия с большим количеством незнакомых людей в общественных местах.

В целом жертвой выгорания может стать любой работник. Это обусловлено тем, что разнообразные стрессоры присутствуют или могут появиться на работе в любое время и в любой организации. Синдром выгорания развивается как следствие определенного сочетания и взаимодействия организационных, профессиональных стрессов и личностных факторов. Всякий раз вклад того или иного компонента в динамику его развития различен.

В исследовании специфики профессионального выгорания у педагогов, руководителей образования и специалистов были обнаружены три основные стадии данного синдрома:

1) *для первой стадии* характерны трансформации в произвольном поведении. Человек забывает психотравмирующие обстоятельства и моменты жизни, у него наблюдаются сбои в выполнении моторных действий, нарушается концентрация внимания и т.д. В зависимости от характера деятельности, величины нервно-психических нагрузок и личностных особенностей специалиста первая стадия может формироваться от 3 до 5 лет;

2) *вторая стадия* характеризуется снижением мотивации к труду, коммуникациям с коллегами, учениками; появлением и нарастанием к концу недели признаков апатии, хронической усталости, сонливости; возникновением устойчивых головных болей по вечерам; увеличением числа простудных заболеваний; повышенной раздражительностью. Стадия может формироваться в среднем от 5 до 15 лет;

3) *третья стадия* манифестируется как личностное выгорание. Для нее характерна полная потеря интереса к работе и к жизни вообще, эмоциональное безразличие, оцепенение, ощущение постоянного отсутствия сил. Человек стремится к уединению, на этой стадии ему гораздо приятнее общаться с животными и природой, чем с людьми. Время формирования данной стадии от 10 до 20 лет [цит. по 58].

Как показали результаты исследования, выполненного Н.Н. Самойловой\*, синдром эмоционального выгорания выявлен у 45,8% обследованных учителей. Опасен факт того, что больше чем в половине случаев (70%) для педагогов характерна редукция профессиональных обязанно-

---

\* Исследование проведено под нашим руководством Н.Н. Самойловой (2006).

стей, которая проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат.

Синдром психического выгорания характеризуется своеобразием выраженности показателей в процессе профессионального и возрастного развития, так как для каждой группы педагогов по стажу и по возрасту характерны свои особенности проявления синдрома эмоционального выгорания.

Было установлено, что учителя со *стажем работы от 3,5 до 10 лет* сильнее всех подвержены синдрому психического выгорания, у них выявлен высокий уровень эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения, а также редукция профессиональных обязанностей.

Учителя со *стажем работы от 10,5 до 20 лет* характеризуются высоким уровнем эмоционального дефицита, расширением сферы экономии эмоций, неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и неудовлетворенностью собой.

Педагоги со *стажем работы более 20 лет* менее всех других групп подвержены синдрому психического выгорания, но для них характерен довольно высокий уровень эмоционально-нравственной дезориентации и психосоматические и психовегетативные нарушения.

Также было установлено, что у учителей в *возрасте от 31 до 40 лет* в сравнении с учителями в возрасте до 30 лет в большей степени проявляется осознание психотравмирующих обстоятельств в педагогической деятельности, они ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. *Учителя в возрасте до 30 лет* отчетливее ощущают состояние интеллектуально-эмоционального тупика, переживание психотравмирующих обстоятельств, в целом в этой группе сильно выражена фаза напряжения. Также эту группу характеризует симптом эмоциональной отстраненности. Педагоги в возрасте *от 31 до 40 лет* испытывают неудовлетворенность собой, так как они не могут реализовать свои планы и от этого возникает чувство безысходности. Также для них характерен эмоциональный дефицит и личностная отстраненность (деперсонализация). Группа педагогов *в возрасте более 41 года* менее всех подвержена влиянию эмоционального выгорания, что выделяет высокий уровень ее эмоционально-нравственной дезориентации и психосоматические и психовегетативные нарушения.

В основном во всех группах стажа фазы не сформированы или находятся в стадии формирования. Это говорит о том, что педагоги еще не достигли самой тяжелой фазы выгорания и могут с помощью определенных методов, подходов, упражнений научиться преодолевать профессиональные проблемы и более успешно адаптироваться в изменяющихся условиях окружающей среды. Но наиболее сформированным симптомом эмоционального выгорания по всей выборке педагогов независимо от стажа работы и возраста является неадекватное реагирование, характеризующееся тем, что профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Сформированный синдром эмоционального выгорания у педагогов характеризуется в большей степени симптомом расширения сферы экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей. Формирующийся синдром же характеризуется симптомом неадекватности избирательного эмоционального реагирования.

Синдром психического выгорания имеет сложный и неоднозначный характер взаимосвязи с индивидуальными и личностными свойствами учителя в зависимости от стажа и возраста. Это выражается в том, что у выделенных групп учителей проявились взаимосвязи между показателями психического выгорания и индивидуально-личностными характеристиками.

В общей выборке в наибольшей степени синдрому психического выгорания способствуют следующие личностные свойства: социальная самоуверенность и социальная зависимость от группы, общительность, предпочтение работать с другими людьми, стремление к конкуренции, высокий уровень интеллекта, а также тревожность, беспокойство, высокая ответственность, импульсивность, энергичность.

Эмоциональное истощение (чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой) увеличивается при низком уровне интеллектуальных возможностей, нежелании умственного напряжения, узком круге интеллектуальных интересов. Циничное отношение к труду и объектам своего труда (деперсонализация) развивается при низком мышечном тонусе, нежелании физического напряжения, двигательной пассивности; при высокой скорости речевой активности; при ощущении постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия, неуверенности, раздражительности в ситуации общения.

Чувство некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней (редукция личных достижений) возникает на фоне низкой чувствительности к расхождению между задуманным моторным действием и реальным результатом этого действия, отсутствия беспокойства в случае невыполнения или плохого выполнения физической работы.

Развитию фазы резистенции способствуют эмоциональное переживание в случае неудач в общении, чувствительность в межличностных отношениях и высокое значение общей эмоциональности. Эмоциональное истощение проявляется тем сильнее, чем выше напряжение, переутомление, «измотанность» и фрустрированность педагога. Деперсонализация усиливается при наличии у педагога таких личностных характеристик, как независимость, практичность, отвержение иллюзий, стойкость, циничность и отсутствие контроля, недостаток сдерживания тревожности.

Главными индивидуально-личностными характеристиками, способствующими проявлению синдрома эмоционального выгорания, являются высокая речевая активность, очень сильное проявление эмоциональности и такие качества и состояния учителя, как тревога, ранимость, депрессия, напряженность, фрустрированность, переутомление, «измотанность», раздражение, чувство разбитости. Препятствует проявлению синдрома психического выгорания высокий показатель общей адаптивности педагога.

Так, были выявлены *индивидуально-личностные факторы*, влияющие на развитие синдрома: низкая социальная адаптивность, эмоциональная вовлеченность в мыслительный процесс, низкая двигательная активность и спокойное отношение к этому факту, малообщительность [58].

Все это указывает на комплексность и неоднозначность взаимосвязей показателей эмоционального выгорания и индивидуально-личностных особенностей человека, занятого в такой сложной сфере деятельности, как педагогика.

Основным психологическим качеством, обеспечивающим стрессоустойчивость, является уровень личностной зрелости специалиста. Здесь подразумевается степень осознания себя, способность брать на себя ответственность, принимать решения и делать выбор, умение строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, открытость изменениям и принятие своего и чужого опыта во всем его разнообразии.

Так, исследование, проведенное Т.В. Румянцевой, показало, что чем выше уровень профессионального мастерства и субъективного контроля пе-



дагога, тем меньше проявляется у него синдром эмоционального выгорания в целом и тенденция развивать негативное отношение к своим ученикам в частности. Эти результаты показывают, что *истоки профилактики синдрома эмоционального выгорания лежат в позитивном и ответственном отношении не только к своей профессии, но и к себе и собственной жизни.*

В этой связи интересным представляется экзистенциально-гуманистический подход к преодолению эмоционального выгорания, который говорит о недостаточности понимания феномена сгорания как разновидности профессионального стресса. Н.В. Гришина, например, утверждает, что состояние выгорания тесно связано также с утратой ощущения смысла деятельности как одной из составляющих смысла жизни, а в особо тяжелых случаях может вызвать экзистенциальный невроз. Этот взгляд на природу рассматриваемого феномена приводит к выводу о том, что *для действительно эффективного преодоления состояния выгорания специалисту необходимо работать над переосмыслением своей роли в профессиональной деятельности и осознанием ее индивидуального личностного смысла для себя.* Такой подход требует значительного времени и энергии для систематических встреч со специалистом-психологом.

К. Маслач считает, что «сгорание» не является неизбежным. Своевременные профилактические шаги могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение и развитие. Надо отметить, что эмоциональное выгорание – процесс довольно опасный, поскольку человек, подверженный этому синдрому, часто не осознает его симптомы. Поэтому он нуждается в психологической поддержке. Практическая психологическая помощь, направленная на предупреждение развития синдрома выгорания и снижение остроты его проявлений, поможет сохранить профессиональное зорье учителя. Сегодня используются разнообразные подходы в разрешении трудностей, связанных с проявлением синдрома психического выгорания. Эти подходы могут быть использованы и в педагогической деятельности.

Так, Д.Г. Трунов разделяет все мероприятия, которые обычно используют в борьбе с «синдромом сгорания» на четыре основные направления: 1) приспособление себя к работе; 2) приспособление работы к себе; 3) экономичный расход «эмоционального топлива»; 4) восстановление.

Первое направление предполагает развитие таких качеств, как эмпатия, сочувствие, сопереживание, понимание человека. Эти качества спо-



способствуют повышению способности к приему и переработке информации, связанной с другим человеком. Второе направление включает не только изменение профессиональных, организационных и других рамок, но и адаптацию их к себе. В третьем направлении возможно уменьшить эмоциональные затраты, связанные с взаимодействием с другими людьми. В четвертое направление включаются мероприятия, направленные на восполнение эмоциональных потерь, способы компенсации затраченных усилий и стимулирующие мероприятия [77].

Большое значение имеет *предварительное информирование работников о возможных психологических трудностях*, связанных с их работой, а также организация специальных процедур (групповая психологическая работа, разработка индивидуальных психогигиенических и компенсационных программ и др.), которые способствуют предотвращению появления и развития негативных последствий трудной работы с людьми.

Наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В зарубежной литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста – «период полураспада компетентности», заимствованный из ядерной физики. В данном случае термин означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новых знаний и новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Со стороны администрации нужна *система поощрений*, должны использоваться *методы психологической разгрузки, релаксация* прямо на работе, акцент должен быть сделан на том, каким образом руководители могут *структурировать работу и организовать рабочие места*, чтобы дело стало более значимым для исполнителей.

В представлении о мерах преодоления синдрома выгорания исследователи сходятся во мнении, что наилучшим способом является предотвращение, профилактика возникновения этого состояния.

Необходимой и базовой частью профилактики возникновения синдрома является *личностная психологическая подготовка специалистов помогающих профессий*. Здесь имеется в виду не только и не столько теоретическое обучение основам психологии, сколько практическое обучение, направленное на развитие стрессоустойчивости профессионала.

Развивать стрессоустойчивость возможно и самостоятельно, используя *методы самопомощи*, к которым относятся овладение навыками самоосознавания посредством самонаблюдения, ведения психологического дневника, написания автобиографии, анализа сновидений, практики медитации, овладение навыками саморегуляции посредством мышечной релаксации, дыхательных техник и аутогенной тренировки. Все эти методы нацелены на осознание внутренних ресурсов личности и возможностей самовосстановления.

Профилактика эмоционального выгорания может происходить не только в русле индивидуальной психологической помощи специалисту, но и в рамках *участия в группах социально-психологических тренингов и личностного роста*.

Если развитие выгорания предотвратить не удалось и профессиональная деятельность вызывает проявления, характерные для синдрома эмоционального сгорания, восстановление психологического равновесия возможно в рамках психологической помощи, осуществляемой профессиональными психологами с целью реабилитации специалистов.

Большая роль в борьбе с синдромом эмоционального сгорания принадлежит, прежде всего, самому педагогу. Соблюдая перечисленные ниже *рекомендации*, он не только сможет предотвратить возникновение синдрома эмоционального сгорания, но и достичь снижения степени его выраженности (Н. Ладзина).

1 *Определение краткосрочных и долгосрочных целей*. Это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей – успех, который повышает степень самовоспитания.

2 *Использование «тайм-аутов»*. Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны «тайм-ауты», т.е. отдых от работы и других нагрузок. Иногда необходимо «убежать» от жизненных проблем и развлечься, нужно найти занятие, которое было бы увлекательным и приятным.

3 *Овладение умениями и навыками саморегуляции*. Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня стресса, ведущего к «выгоранию». Например, опреде-

ление реальных целей помогает сбалансировать профессиональную деятельность и личную жизнь.

*4 Профессиональное развитие и самосовершенствование.* Одним из способов предохранения от синдрома эмоционального сгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб. Вообще сотрудничество даёт ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива.

Для этого существуют различные курсы повышения квалификации, всевозможные профессиональные, неформальные объединения, конференции, где встречаются люди с опытом, работающие в других системах, где можно поговорить, в том числе и на отвлеченные темы.

*5 Избегание ненужной конкуренции.* В жизни очень много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком большие карьерные устремления создают напряжение и тревогу, делают человека излишне агрессивным, что способствует возникновению синдрома эмоционального сгорания.

*6 Эмоциональное общение.* Когда педагог анализирует свои чувства и ощущения и делится ими с другими, вероятность «выгорания» значительно снижается или этот процесс не так явно выражен. Поэтому рекомендуется, чтобы педагоги в сложных педагогических ситуациях обменивались мнениями с коллегами и искали у них профессиональной поддержки. Если работник делится своими отрицательными эмоциями с коллегами, те могут найти для него разумное решение возникшей проблемы.

*7 Поддержание хорошей спортивной формы.* Между телом и разумом существует тесная взаимосвязь. Хронический стресс воздействует на человека, поэтому очень важно поддерживать хорошую спортивную форму с помощью физических упражнений и рациональной диеты.

Итак, профессиональное выгорание является одним из ярких проявлений нарушения профессионального здоровья педагога. Оно требует профилактики и своевременного выявления. У некоторых ученых сложились весьма пессимистичные умозаключения относительно неизбежности синдрома «эмоционального выгорания» у профессионалов в сфере общения. Они заявляют, что феномен возникнет непременно, это является только вопросом времени. Тем не менее, можно попытаться предпринять профилактические шаги, которые предотвратят, ослабят или исключат данный феномен.

## Контрольные вопросы

- 1 Что такое синдром психического (эмоционального, профессионального) выгорания?
- 2 Какие компоненты этого синдрома называет К. Маслач?
- 3 Каковы внешние и внутренние причины СДВ?
- 4 Какие категории профессионалов и почему более подвержены СДВ?
- 5 Какова динамика СДВ?
- 6 Каким образом СДВ коррелирует с возрастом и педагогическим стажем?
- 7 Как проявляется СДВ в профессиональной деятельности педагога?
- 8 Какие направления профилактики СДВ предлагают специалисты?

### 2.4 Профессиональные деформации (деструкции) педагога \*

Профессиональная деятельность занимает особое место в жизни человека. Она является часто смыслом жизни человека, в ней фокусируются все его помыслы и цели. Воздействие профессии на личность может быть позитивным и негативным. Профессиональное становление сопровождается разнонаправленными онтогенетическими изменениями личности. Профессиональное развитие – это приобретения и потери, а значит, становление специалиста, профессионала – не только совершенствование, но и разрушение, деструкция. Э.Э. Сыманюк справедливо отмечает, что профессиональные деструкции имплицитно содержатся в целостном процессе профессионального развития. Нет развития без отрицания уже приобретенного. Возникновение и развитие профессиональных деструкций снижает продуктивность выполнения деятельности, негативно влияет на мотивацию труда и профессиональную позицию [78].

В отечественной литературе комплекс негативных последствий воздействия профессии на личность получил название профессиональная деформация (деструкция). В научной литературе понятия деформации и деструкции часто употребляются как синонимы [66].

А.В. Коваленко, Л.А. Шиканов (2009) называют профессиональными деформациями деструкции, которые возникают в процессе многолетнего

---

\* В данном параграфе использованы материалы диссертационного исследования Э.Э. Сыманюк (2005).

выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека.

Авторы утверждают, что любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, деформирует личность. Осуществление конкретных видов деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, многие из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются». Отдельные из них постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества.

Одновременно исподволь развиваются профессиональные акцентуации – чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые функционально-нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформация личности специалиста [67].

Таким образом, профессиональная деформация личности – изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности. Формируется профессиональный тип личности, который может проявляться в профессиональном жаргоне, манерах поведения, физическом облике.

Исследователи С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова отмечают, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми. У педагогов профессиональные деформации могут проявляться на четырех уровнях:

*1 Общепедагогические деформации*, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Наличие этих деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в котором существует личность учителя-



профессионала, – здесь происходит сближение субъекта деятельности со средствами этой деятельности.

Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой особенный объект воздействия, который в отличие от большинства профессий обладает соответствующей активностью.

В ходе взаимодействия с субъектом учитель обычно прибегает в отношениях с последним к простым, часто стандартным, но действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личностном поведении появляются такие образования, как назидательность, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости.

*2 Типологические деформации* вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. В педагогической профессии выделяют *четыре таких типологических комплекса*: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник. Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях. Так, для *учителя-коммуникатора* характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к существу молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и прочее.

*3 Индивидуальные деформации* определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности. Подобный феномен объясняется тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием действий, которые выполняет учитель, а прежде всего обусловленных *влиянием тех действий, приемов, операций, но его личностной направленностью*.

Среди *наиболее значимых деформаций педагогов Э.Э. Сыманюк* называет:

- ✓ педагогическую агрессивность, проявляющуюся в применении физических и психологических наказаний по отношению к учащимся, а также враждебное отношение к ним;
- ✓ авторитарность, которая проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, использовании авторитарного стиля педагогического общения;



- ✓ педагогическую индифферентность, характеризующуюся эмоциональной сухостью и равнодушием к учащимся;
- ✓ демонстративность, стремление педагога быть все время на виду, даже в ущерб взаимодействию с учеником [78].

В других исследованиях к этому перечню добавляются другие проявления профессиональной деформации педагога.

✓ *Социальное лицемерие* педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

✓ *Неадекватная самооценка* проявляется в основном в завышенной самооценке, связанной с ролью всезнающего учителя. В состоянии дистресса на фоне эмоционального выгорания самооценка занижена, характерны самообвинения, самобичевания.

✓ *Поведенческий трансфер* (идентификация с агрессором) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

✓ *Педагогический догматизм* возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Догматизм проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта.

✓ *Ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета.

✓ *Дидактичность* – это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравовоспитании и назидании. Дидактичность педагога проявляется также за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального занудства. Наиболее часто дидактичность обнаруживают эмоционально сдержанные преподаватели естественно-математических и технических дисциплин, имеющие стаж работы более 15 лет.

✓ *Информационная пассивность* педагога проявляется в нежелании совершенствования навыков работы с информацией и повышения своей информационной компетентности (информационной культуры), прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета.

✓ *Развитию консерватизма* способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы педагогического воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы педагога, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у педагогов предубеждение против инноваций.

✓ *Монологизм*. Этот процесс сопровождается угасанием способности к диалогу - не как к обмену «дежурными репликами», а как к взаимообмену и взаимообогащению личностными смыслами, как к проникновению во внутренний мир «Другого» и отражению в нем своего внутреннего мира.

✓ *Формализм* – формальное отношение к работе, отсутствие творчества, фантазии, выполнение работы по принципу «лишь бы отстали».

✓ *Некомпетентность* является следствием вышеуказанных деструкций в работе. Отсутствие развития личности, профессионального роста приводит к постепенному снижению уровня компетентности учителя [66].

Таким образом, профессиональные деформации нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности.

Таблица 4 – Психологические новообразования на разных стадиях профессионального становления по Э.Э. Сыманюк [78]

Стадии профессионального становления	Профессионально обусловленные кризисы	Профессиональные деструкции	Конструктивные новообразования
Оптация	Кризис учебно-профессиональной ориентации	Отсутствуют	Профессиональные намерения, учебно-профессиональное самоопределение
Профессиональная подготовка	Кризис выбора профессии	Закладываются предпосылки профессиональных деструкций	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, психологическая подготовленность к самостоятельному труду
Профессиональная адаптация	Кризис профессиональных ожиданий	Профессиональное отчуждение	Профессиональная идентичность, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности
Первичная профессионализация	Кризис профессионального роста	Выученная беспомощность, профессиональное отчуждение, начинают складываться профессиональные деструкции	Профессиональная позиция, профессионально важные качества, индивидуальный стиль деятельности
Вторичная профессионализация	Кризис профессиональной карьеры	Профессиональные деструкции: авторитарность, агрессия, педантизм, педагогическая индифферентность и др.	Профессиональный менталитет, метапрофессиональные качества, ключевые компетенции
Мастерство	Кризис социально-профессиональной самоактуализации	Консервация профессионального опыта	Профессиональная креативность, профессиональная самоактуализация

*Профессиональные деструкции* в самом общем случае – это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности. Это также изменения структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Профессиональные деструкции возникают и при возрастных изменениях, физическом и нервном истощении, болезнях [67].

В концепции профессиональных деструкций педагога Э.Э. Сыманюк под *профессиональной деструкцией* понимается разрушение или деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда [78].

По мнению А.К. Марковой, *профессиональные деструкции* – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [52].

Очевидно, многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На последующих стадиях профессионализации у отдельных специалистов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация [67].

В исследованиях Н.В. Кузьминой на примере педагогической профессии установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития. Развитие профессиональной стагнации зависит от содержания и характера труда. Труд монотонный, однообразный, жестко структурированный способствует профессиональной стагнации. Стагнация же инициирует образование различных деформаций [45].

Э.Э. Сыманюк выделены критические периоды профессионального развития педагога (кризис профессиональных ожиданий, кризис профессионального роста, кризис профессиональной карьеры и кризис социально-профессиональной самоактуализации). Указанные кризисы определяют переход с одной стадии профессионального становления к другой: профессиональная адаптация – первичная профессионализация – вторичная профессионализация – профессиональное мастерство. Переживание педагогом кризисов профессионального становления влияет на профессиональную направленность и профессиональную компетентность педагога. В одних случаях кризисы приводят к деструктивным новообразованиям, в других – к конструктивным (таблица 4).

Сенситивным периодом в плане развития профессиональных деструкций являются стадии адаптации и вторичной профессионализации.

*Стратегии преодоления* профессионально обусловленных кризисов определяют конструктивный или деструктивный характер изменений педагога. Конструктивные стратегии (активные действия, вступление в социальные контакты) определяют дальнейшее профессиональное развитие; деструктивные стратегии (пассивные и агрессивные действия) влияют на развитие профессионально обусловленных деструкций.

В зависимости от стратегии преодоления педагогами профессионально обусловленных кризисов отдельные компоненты психологических подструктур трансформируются в профессиональные деструкции. В подструктуре профессиональной направленности развиваются профессиональное отчуждение и выученная беспомощность.

В подструктуре профессиональной компетентности происходит консервация профессионального опыта. В подструктуре профессионально важных качеств возникает профессиональная деформация. Таким образом, Э.Э. Сыманюк связывает профессиональные деструкции со всеми компонентами деятельности, а деформации – в большей степени с подструктурой профессионально важных качеств личности.

Э.Э. Сыманюк выявлено, что кризисы профессионального развития педагогов определяют переход с одной стадии профессионального становления к другой: кризис профессиональных ожиданий обуславливает переход к стадии профессиональной адаптации; кризис профессионального роста и кризис профессиональной карьеры сопровождают стадии первичной и вто-



ричной профессионализации; кризис социально-профессиональной самоактуализации детерминирует стадию профессионального мастерства [78].

Источники профессиональной деформации кроются в недрах профессиональной адаптации личности к условиям и требованиям труда.

А.К. Маркова на основе обобщения исследований нарушения профессионального развития личности выделила следующие *тенденции профессиональных деструкций*:

- ✓ отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- ✓ дезинтеграцию профессионального развития, распад профессионального сознания и, как следствие, нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;
- ✓ низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию;
- ✓ рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);
- ✓ ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;
- ✓ искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;
- ✓ появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);
- ✓ прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности.

Применив в качестве основания для выделения типов профессиональных деструкций структуру субъекта деятельности, Э.Э. Сыманюк выделяет *виды профессиональных деструкций педагога*:

- ✓ выученная беспомощность и профессиональное отчуждение (в подструктуре профессиональной направленности);
- ✓ консервация профессионального опыта (в подструктуре профессиональной компетентности);
- ✓ деформация профессионально важных качеств педагога (в подструктуре профессионально важных качеств).



Компоненты подструктуры профессионально обусловленных психофизиологических свойств не образуют деструктивные изменения, но встраиваются в компоненты вышележащих подструктур [78].

К основным детерминантам профессиональных деструкций специалиста Э.Э. Сыманюк относит стереотипы мышления и деятельности, социальные стереотипы поведения, отдельные формы психологической защиты: рационализация, проекция, отчуждение, замещение, идентификация. Образование деструкции инициируется профессиональной стагнацией специалиста, а также акцентуацией черт характера. Но главным фактором, ключевой детерминантой развития деструкции является сама профессиональная деятельность. Каждая профессия имеет свой ансамбль профессиональных деформаций [52].

Э.Э. Сыманюк, поднимая проблему *психологических детерминант развития профессиональных деструкций*, выделяет объективные и субъективные факторы.

В качестве *объективных факторов* выделены развитие, преобразование ведущей деятельности (изменение способа выполнения деятельности) и социальная ситуация развития (ухудшение или улучшение социально-экономической ситуации, случайные ненормативные события и неблагоприятные обстоятельства).

*Субъективные факторы* обусловлены активностью самой личности, потребностью человека выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения. Эти факторы рассматриваются автором как повышение социально-профессиональной активности, стремление к саморазвитию и самореализации, недовольство социальным и профессиональным статусом, неудовлетворенность потребностей личности (материальных и духовных), субъективное чувство остановки в развитии [78].

Все многообразие факторов, детерминирующих профессиональные деструкции, А.В. Коваленко и А.Л. Шиканов разделили на три группы:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;
- субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;

- объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей [67].

Исследователи связывают преодоление профессиональных деструкций с тремя типами технологий, выделенных по целевым ориентирам: развивающие технологии профессионального образования, технологии содействия и психотехнологии профилактики и коррекции.

Технология психологического содействия направлена на построение альтернативных программ развития и целеполагание профессионального будущего. Психотехнологии, направленные на профилактику и коррекцию профессиональных деструкций, базируются на развивающей психодиагностике структуры личности и реализуются в психологическом консультировании педагогов, в тренинге преодоления и раскрытия личностно-профессионального потенциала. Развивающие технологии профессионального образования, направленные на формирование полифункциональных умений и метапрофессиональных качеств педагога, представлены методом проектов, деловыми играми, методом направляющих текстов и мониторингом профессионального развития [78].

Содержание технологий профилактики и преодоления профессиональных деструкций педагогов должно дифференцироваться в зависимости от стадии профессионального становления.

На стадии профессиональной подготовки основная задача заключается в формировании обобщенных полифункциональных умений у студентов педагогических учебных заведений, которые способствуют развитию профессионально-личностного потенциала и предупреждению деструктивных изменений личности в профессиональной деятельности.

На стадии профессиональной адаптации основной акцент делается на содействии успешному овладению профессией путем реализации актуальных и потенциальных возможностей.

На стадии первичной профессионализации содействие конструктивному профессиональному развитию предполагает построение смыслового профессионального будущего, конструирование альтернативных вариантов преодоления кризисов профессионального становления.

На стадии вторичной профессионализации профессиональная деятельность реализуется за счет снижения субъективной значимости имею-

щегося профессионального опыта, что позволит содержательно видоизменить его под воздействием новых образовательных технологий.

На стадии профессионального мастерства задачей психологического содействия является наличие временной перспективы путем уплотнения психологически значимых профессиональных событий и ситуаций [78].

Психологически компетентное преодоление профессиональных деструкций способствует становлению профессионально успешной, саморазвивающейся личности, обеспечивая гуманизацию педагогического взаимодействия, что в условиях модернизации образования приобретает огромное значение.

### **Контрольные вопросы**

- 1 Какие стадии профессионального становления педагога выделяет Э.Э. Сыманюк?
- 2 Какими профессиональными кризисы соответствуют этим стадиям?
- 3 Какие конструктивные образования формируются в период кризисов профессионального развития?
- 4 Что такое профессиональная деструкция?
- 5 Чем отличается профессиональная деформация и деструкция?
- 6 Какие профессиональные деструкции могут возникать в период кризисов?
- 7 На каких уровнях могут проявляться профессиональные деструкции?
- 8 Назовите проявления профессиональных деструкций у педагогов.
- 9 Назовите виды профессиональных деструкций по А.К. Марковой.
- 10 Каковы детерминанты профессиональных деструкций педагогов?
- 11 В чем специфика технологии преодоления деструкций педагогов Э.Э. Сыманюк?

## ГЛАВА 3. ФАСИЛИТАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ УЧИТЕЛЯ

### 3.1 Проблема личностного благополучия педагога\*

В современной научной литературе одновременно существует ряд понятий, отражающих различное понимание психологического благополучия и его сторон. К ним относятся «субъективное благополучие», «личностное благополучие», «душевное благополучие», «эмоциональное благополучие», «эмоциональный комфорт», «социальное благополучие», «материальное благополучие», «физическое благополучие», «позитивное психическое здоровье», «полноценно функционирующая личность», «хорошее функционирование», «зрелость личности», «профессиональное благополучие», «благополучный человек», «позитивный стиль жизни», «качество жизни», «психологическое здоровье». Наиболее близким к «психологическому благополучию» и практически синонимичным понятием является «субъективное благополучие».

Впервые исследования психологического благополучия личности были проведены по заказу Объединенной комиссии по психическим болезням и здоровью американским социологом М. Ягодой в середине прошлого века. Обобщив ряд исследований, она выделила шесть компонентов «психического здоровья»: самопринятие, личностный рост, интегрированность, автономность, точность восприятия реальности, компетентность в отношении окружающей социальной среды.

По мнению отечественного исследователя Р.М. Шамионова [83,84], *субъективное благополучие – это интегральное социально-психологическое образование, являющееся индикатором внутренней экологии личности, которое определяется через систему представлений личности о себе, своей жизни, своих отношениях, состоянии и т.п.* Автор подчеркивает особую важность системы смысловых образований личности и их качественных связей в формировании субъективного благополучия, а также роль значимых событий, динамику ценностно-смысловых единиц в различных ситуациях, наличие смысла и целевой иерархии, приносящих удо-

---

\* В данном параграфе использованы материалы диссертационного исследования И.В.Заусенко (2012).

влетворенность и создающих в результате зону субъективного благополучия.

Л.В. Куликов [46,47], справедливо считая, что человек не только может испытывать состояние благополучия, но и способен к его рефлексии, выделяет *компоненты субъективного благополучия*: когнитивный (рефлексивный) как представления об отдельных сторонах бытия индивида и эмоциональный как доминирующий эмоциональный тон отношения к этим сторонам. При этом автор определяет *субъективное благополучие как обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности и являющееся важной составной частью доминирующего психического состояния.*

К *субъектно-средовому подходу* можно отнести исследования психологического благополучия личности в контексте суверенного психологического пространства, экстремальных условий жизнедеятельности, национальных особенностей культуры. Субъектно-средовой подход основывается на том, что личность живет в некоем субъективно воспринимаемом психологическом пространстве исходя из своих потребностей и возможностей.

К *личностному подходу* можно отнести изучение психологического благополучия во взаимосвязи с личностными характеристиками: осмысленностью жизни, толерантностью, ценностными ориентациями и стратегиями поведения, особенностями самосознания, самоактуализацией, социальной активностью [41].

Развитие зарубежных исследований психологического благополучия личности осуществлялось в двух направлениях: *гедонистическом и эвдемонистическом*. *Гедонистический подход* предполагает исследование способности личности сосредоточиться на том, что в окружающей действительности приносит пользу и приятные переживания. Психологическое благополучие в этом подходе сведено исключительно к эмоциональному благополучию личности (Д. Кайнемен, Н. Брэдбурн, Э. Динер, Н. Шварц, М. Аргайл). *Эвдемонистический подход* основан на понимании психологического благополучия как результата развития и саморазвития личности. Личность, преобразуя себя, преобразует окружающий мир и таким образом достигает гармонии (А. Вотермен, Р. Райан, Э. Дисси) [цит. по 35].

Отмечая ограниченность гедонистического подхода в исследовании психологического благополучия личности, К. Рифф создала свою теорию на основе анализа концепций, связанных с позитивным функционированием личности. Главный постулат теории К. Рифф состоит в том, что *личностный рост – необходимое условие для достижения психологического благополучия*.

Автор концепции психологического благополучия К. Рифф рассматривает его как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. Обобщив теоретические положения в области психологического здоровья, самореализации, оптимального функционирования, зрелости, развития жизни, самодетерминации личности, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия, создала инструмент их измерения, внося определенность в отношении критериев психологического благополучия личности.

Структурную модель психологического благополучия К. Рифф составляют следующие параметры: самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом), личностный рост (стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса); автономия (способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции), компетентность в управлении средой (способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей); позитивные отношения с окружающими (умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими), наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего) [94].

Исследователи различают *актуальное психологическое благополучие*, то есть степень реализованности основных компонентов позитивного функционирования, и *идеальное психологическое благополучие*, то есть степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования. Актуальное психологическое благополучие определяется ими как «переживание, характеризующее отношение человека к тому, чем он, по его собственному мнению, является, отражающее степень реализованности в индивидуальном бытии основных компонентов позитивного



функционирования личности, степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования».

Кроме того, П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова вводят понятие *уровня психологического благополучия*. Низкий уровень актуального благополучия обусловлен преобладанием негативного аффекта, понимается авторами как ощущение неудовлетворенности собственной жизнью, несчастье. Высокий и нормативный уровень характеризуется преобладанием позитивного аффекта, понимаемого как удовлетворенность собственной жизнью, счастье.

Авторы *теории самодетерминации личности* Р. Райан и Э. Диси, психологическое благополучие личности связывали с удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связи с другими. Самодетерминацию они рассматривали как собственную активность человека, выраженную в осуществлении выбора, в том числе и выбора направления саморазвития. Автор *теории самоэффективности* А. Бандура более значимыми для достижения психологического благополучия личности считает внутриличностные факторы.

В настоящее время за рубежом активно развивается новое направление – *позитивная психология* (Э. Динер, М. Селигман), которое акцентирует внимание на исследовании позитивных аспектов личности: изучении позитивных чувств, выявлении положительных черт характера, особенностей интеллекта и физического развития, исследовании позитивных явлений и учреждений в обществе (таких, как демократия и семья), которые способствуют проявлению и развитию лучших человеческих свойств. Понятия счастья и благополучия используются в позитивной психологии как синонимы [цит. по 35].

Большинство отечественных исследований, посвященных проблеме благополучия личности, относится к последнему десятилетию. Анализ представленных исследований показал, что авторы используют различные психологические категории для определения понятия «психологическое благополучие»:

- ✓ интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе;
- ✓ слаженность психических процессов и функций, гармонию личности, ощущение целостности и внутреннего равновесия;

- ✓ системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, которое проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально ориентированных целей;
- ✓ совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающая субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект-среда».

Итак, психологическое благополучие рассматривают как позитивную оценку себя и собственной жизни (Е. Динер, Р. М. Шамионов, Г. Л. Пучкова, М. В. Соколова); доминирующее психическое состояние (Л. В. Куликов); совокупность необходимых личностных ресурсов (О. С. Ширяева); результат направленности личности на позитивное функционирование (Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко, С. Ю. Семёнов).

Анализ исследования *детерминант психологического благополучия* позволяет утверждать, что его уровень зависит от баланса позитивных и негативных эмоций, возраста, пола, родительского отношения и предписаний, культурной принадлежности, семейного статуса, особенностей среды жизнедеятельности. К детерминантам психологического благополучия также относят способность к любви, дружбе, удовлетворенность супружескими и детско-родительскими отношениями, наличие веры во что-либо и позитивный характер межличностных отношений.

В качестве детерминант выделяют личностные характеристики, которые присущи педагогам с разной степенью выраженности исследуемого психологического феномена. Эти детерминанты характеризуют внутреннее условия, которые влияют на функционирование личности педагога в континууме от негативного (саморазрушающего) до позитивного (саморазвивающего). Выявлена связь с рядом личностных черт: экстраверсией, альтруизмом, оптимизмом, толерантностью, жизнестойкостью и осмысленностью жизни [цит. по 35].

И.В. Заусенко доказала, что личностные качества педагога, характеризующие его стремление к саморазвитию и внутреннюю интегрированность, выполняют функцию личностных детерминант психологического благополучия.

Мотивирующими детерминантами психологического благополучия личности педагога являются такие характеристики личности, которые ха-

ра характеризуют отношение личности к себе и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию (самоценность, самооценка, открытость, ауто-симпатия, саморуководство, доверие собственной интуиции, психоэнергетический потенциал).

Стабильность уровня психологического благополучия личности педагога обеспечивает взаимовлияние личностных качеств педагога, характеризующих его личностную интегрированность (самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отношение к окружающим, потребность «служить», быть полезным другим, внутренняя конфликтность, самообвинение), и показателей позитивного функционирования личности. Психологическое благополучие личности педагога обусловлено степенью сформированности стабилизирующих детерминант.

Мотивирующие и стабилизирующие детерминанты психологического благополучия педагога актуализируются в условиях осознанного выбора (смыслового, экзистенциального) индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития [35].

Функциональный уровень анализа позволяет рассматривать психологическое благополучие личности как результат её позитивного функционирования. Первоначально понятие «функционирование личности» возникло в рамках зарубежных теорий личности в связи с описанием «здорового» (позитивного) и «нездорового» (негативного) функционирования. А. Маслоу писал, что З. Фрейд передал в наследство нездоровую половину психологии, и мы должны теперь дополнить её здоровой половиной [цит. по 41].

Понятие «*позитивное функционирование личности*» получило развитие в русле гуманистической психологии. К. Роджерс писал о полноценном функционирующем человеке следующее: «Он в большей мере способен дать возможность всему своему свободному, сложно функционирующему организму выбрать из множества возможных именно тот вариант поведения, который действительно будет более удовлетворять его в настоящий момент. ... Он полностью вовлечен в процесс бытия и становления самим собой и поэтому обнаруживает, что действительно и реально социализируется. ... Он становится более полно функционирующим организмом и более совершенно функционирующим человеком, так как полностью осознаёт себя, и это осознание пронизывает его переживания с начала и до конца».

Ф. Перлз и П. Гудман позитивное функционирование личности рассматривали как процесс творческого приспособления человека к своей внутренней среде и окружающему его миру.

В отечественной психологии понятие «позитивное функционирование личности» наиболее часто употребляется в связи с исследованиями психологического благополучия личности (Р. М. Шамионов, 2002, Г. Л. Пучкова, 2003, Н. К. Бахарева, 2004, П. П. Фесенко, 2005, Е. Н. Панина, 2006). Различные аспекты позитивного функционирования личности, такие как осмысленность жизненных целей, личностный рост, способность управлять событиями собственной жизни, позитивные отношения с окружающими, интегрируются в субъективном ощущении психологического благополучия личности [цит. по 41].

На современном этапе появился новый ракурс анализа личности педагога: рассмотрение характеристик его функционирования.

Так, при анализе личности педагога И.В. Заусенко предлагает выделять *личностный и субъектный уровни функционирования*. Личностный уровень анализа позволяет рассматривать педагога в контексте системы его отношений, структурированной следующим образом: отношение к человеку (к себе, к людям), отношение к условиям жизни и отношение к собственному функционированию в этих условиях. На этом уровне возможны варианты как позитивного, так и негативного функционирования личности. Субъектный уровень анализа отражает новый уровень интеграции личности педагога. Как автор собственной судьбы, преобразуя себя, свою систему отношений и условия жизни, педагог способен строить субъект-субъектные отношения с учащимися и содействовать их личностному развитию. На субъектном уровне проявляется позитивное функционирование, которое определяет достижение личностью психологического благополучия.

И.В. Заусенко полагает, что при рассмотрении понятия «психологическое благополучие» перспективно выделять два уровня анализа: компонентный и функциональный. Компонентный уровень позволяет нам рассматривать это понятие через категорию «отношение» как психическую реальность, обусловленную личностными характеристиками.

И.В. Заусенко рассматривает *психологическое благополучие педагога* как интрапсихический феномен, обусловленный личностными ресурсами. Опираясь на работы В. Н. Мясищева, определяющего личность как систе-

му отношений, автор выделяет ключевую категорию психологического благополучия личности – «отношение», а в качестве компонентов психологического благополучия – отношение к себе, отношение к условиям своей жизни и отношение к собственному функционированию в этих условиях. В зависимости от содержательного и эмоционального наполнения этих компонентов можно делать выводы о том, насколько личность ощущает себя как психологически благополучную [цит. по 35].

Рассмотрим *содержание каждого компонента психологического благополучия личности.*

*Первый компонент* включает отношение к человеку, в котором выделяется отношение к себе и к другим людям. Представления педагога о самом себе и переживания в связи с этими представлениями отражаются в таких психологических понятиях, как самооценка, самоотношение, Я-концепция, идентичность.

*Второй компонент* психологического благополучия личности педагога – отношение к условиям собственной жизни. К внешним условиям жизни можно отнести всё, что входит в понятие среда, всё, что не является организмом, а окружает его. Профессиональная деятельность влияет на образ жизни и создаёт определённую среду. Насколько выбор профессии был осознанным и соответствовал желаниям педагога, его представлениям о себе в профессии, настолько его отношение к собственной деятельности и окружающей среде может быть как позитивным, так и негативным, как активным, так и пассивным. Отношение к профессии во многом определяет позитивное или негативное отношение личности к собственной жизни. Все аспекты окружающей действительности от экологической ниши до государственного устройства отражаются «через внутренние условия личности», её ценности, убеждения и складываются в определённое отношение.

*Третий компонент* психологического благополучия личности педагога – отношение к собственному функционированию в жизни. Содержание этого компонента определяется содержанием первых двух компонентов психологического благополучия личности, тем как личность относится к себе и к тем условиям, в которых она живёт. Отношение к собственному функционированию может быть позитивным в том случае, если личность позитивно относится к себе, при этом негативная оценка условий может, напротив, окрасить ещё более позитивно переживания, связанные с собственным функционированием в этих условиях. Именно этим можно



объяснить противоречие между результатами исследований профессионального выгорания, деформирования личности педагога, нарушениями его психологического здоровья и тем, что в нашем исследовании педагоги достаточно позитивно оценивают своё психологическое благополучие [35].

В совокупности осознанное отношение личности к себе, другим, к условиям жизни и собственному функционированию в реальных условиях жизни позволяет делать выбор и принимать решения относительно желаемых изменения себя и соответственно условий своей жизни и достигать более позитивного функционирования и психологического благополучия.

При этом психологическое благополучие личности отражает качественное состояние, содержательное наполнение каждого компонента системы отношений личности. Отношение к себе и другим как к ценности, имеющей богатый потенциал развития, отношение к условиям жизни, как творчески созданным и переосмысленным самой личностью и отношение к эффективности собственного личностного функционирования в динамично меняющемся мире и в обстоятельствах, которые человек не в силах изменить. Субъективно психологическое благополучие переживается как удовлетворённость своими достижениями, уверенность в наличии собственных личностных ресурсов для создания оптимальных условий жизни и владение способами их приумножить в новых условиях жизни.

Направленность личности педагога на позитивное функционирование определяет вектор его активности, ориентированной на самосовершенствование, саморазвитие и на рефлексивное управление развитием учащихся и включает в себя характеристики личностной и педагогической направленности. Если личность не проявляет собственной активности для поддержания позитивного функционирования, то постепенно её функционирование становится негативным, разрушающим себя и других. Направленность личности на позитивное функционирование определяет стабильный уровень психологического благополучия личности.

Таким образом, по мнению И.В. Заусенко, *психологическое благополучие личности – это переживание удовлетворённости собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного саморазвития* [35].

Одной из важнейших задач, которую ставит И.В. Заусенко в процессе психологического сопровождения педагогов, является создание условий для актуализации личностных ресурсов и перехода личности к само-



помощи. Она отмечает, что психологическое сопровождение предполагает не «исправление недостатков», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для достижения позитивного функционирования личности на уровне её психологического благополучия.

Психологическое сопровождение взрослого человека, его личностно-профессионального саморазвития предполагает включение в этот процесс психолога *по инициативе самой личности*, стремящейся к саморазвитию. Это ближе к психотерапевтической позиции психолога во взаимоотношениях с клиентом. Именно во взаимоотношениях с психологом педагог имеет возможность получить опыт отношения к собственной личности вне её социальных заслуг, профессиональной, семейной, национальной, культурной и другой принадлежности. Получить опыт уважения своей индивидуальности, уникальности своего опыта, доверия собственному знанию, ведь только сам человек может быть экспертом собственной жизни и выйти из позиции «хорошо-плохо» в позицию «это для меня хорошо, а это – плохо». Таким образом, могут быть восполнены недостатки эмоционально положительного опыта взаимоотношений со значимыми людьми, результатом которых становится достаточный для психологической устойчивости в трудных жизненных ситуациях уровень внутренней интеграции личности.

Согласно И.В. Заусенко, актуализация личностных качеств, мотивирующих на личностное саморазвитие и стабилизирующих психологическое благополучие личности, возможна только в условиях свободного выбора (содержания, форм, продолжительности занятий). Информированность и свобода выбора обеспечивают актуализацию ответственности за происходящее с личностью. Индивидуальный темп продвижения, когда каждый следующий шаг личностного развития педагог делает только тогда, когда чувствует потребность и внутренне к нему готов [35].

Педагоги имеют возможность работать как в группе, так и индивидуально. Центральное место каждого развивающего курса занимала практическая работа, которая строилась следующим образом. Сначала выявлялся запрос каждого участника группы, который был направлен на выявление целей и задач самопознания, саморазвития, самосовершенствования. Важно помочь каждому осознать и сформулировать свою цель пребывания на программе, чтобы его психологическая позиция была активна.

Затем в процессе групповой работы обсуждаются и принимаются психологические правила работы в группе. Далее участникам предлагаются упражнения, проблемные ситуации в контексте психотерапевтических подходов и методов психологического сопровождения, участвуя в которых они могут получить и осознать опыт и расширить границы их представлений о себе, своих возможностях и способах решения проблем в профессиональной и личной жизни.

Если у педагогов возникала потребность проработать индивидуально вскрытые в групповой работе проблемы, то они могли выбрать того психолога, который наиболее соответствует их запросу, и продолжить работу с ним индивидуально, предварительно договорившись о границах взаимодействия (время, место, оплата, количество и частота встреч).

Таким образом, автор полагает, что актуализация личностных качеств, детерминирующих психологическое благополучие педагога, возможна в условиях осознанного (смыслового, экзистенциального) выбора им индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития [35].

Создание развивающей, творческой, безопасной школьной среды - ориентир современного образования. Ключевой фигурой этого процесса становится психологически благополучный педагог, способный создать условия, в которых ученикам не страшно ошибаться и дискутировать, где освоение новых знаний и умений является не столько целью, сколько средством саморазвития всех участников образовательного пространства [41].

Анализ работ, посвященных связи психологического благополучия с эффективностью трудовой деятельности, показал, что психологическое благополучие рассматривается как причина большей эффективности, большего уровня дохода и удовлетворенности трудом, успешности в учебе и профессиональной деятельности.

### **Контрольные вопросы**

- 1 Назовите синонимы термина «психологическое благополучие личности».
- 2 Как определяют психологическое благополучие личности Л.В. Куликов и Р.М. Шамионов?

- 3 Что предполагают гедонистический и эвдемонистический подход в исследовании психологического благополучия личности?
- 4 Чем отличаются субъективно-средовой и личностный подходы в исследовании психологического благополучия личности?
- 5 В чем состоит суть модели субъективного благополучия личности К. Рифф?
- 6 Что такое актуальное и идеальное психологическое благополучие личности?
- 7 Какие уровни психологического благополучия личности выделяют ученые?
- 8 Каков компонентный состав содержания психологического благополучия личности по И.В. Заусенко?
- 9 Какие задачи необходимо решать психологу по актуализации личностных детерминат психологического благополучия педагога?

### **3.2 Проблема фасилитации педагогических переживаний\***

Профессия педагога всегда сопряжена с разнообразными, зачастую сложными и требующими активной внутренней работы жизненными ситуациями. Переживая, педагог может или развиваться, или останавливаться в личностном и профессиональном росте, может быть открытым своим переживаниям, может их «избегать». Педагог может видеть разнообразные аспекты переживаний, а может сфокусироваться только на их негативной составляющей и так далее. Важно, что особенности переживаний педагога в подобных критических ситуациях сказываются на качестве его педагогической деятельности и общения, что отражается на качестве образования и психологическом благополучии обучающихся. Это актуализирует вопросы о том, как педагог справляется с переживаниями, как сохраняет и использует опыт этих переживаний, какое значение переживания имеют для его педагогической деятельности и общения, как должно строиться психологическое сопровождение переживаний педагога.

Рассмотрение проблемы переживаний закономерно приводит к изучению индивидуальной психологической культуры педагога [19].

---

\* В данном параграфе использованы материалы диссертационного исследования Т.В. Валиевой (2010).

Существует несколько подходов к пониманию индивидуальной психологической культуры: 1) системное качество, проявляющееся в единстве своих компонентов; 2) способы регуляции, познания и развития психики, психологическая деятельность; 3) психологические знания в единстве с отношением; 4) совокупность психологических знаний и умений.

В индивидуальной психологической культуре педагога можно выделить два слоя, каждый из которых имеет свои функции. Это слой структур опыта педагогических переживаний, обеспечивающих хранение его содержания, и слой регуляции опыта педагогических переживаний, обеспечивающий его организацию и преобразование. В качестве структур опыта выделяют: 1) образы и знания – декларативное содержание, 2) действия как умения, навыки и привычки – процедурное содержание, 3) эмоции как условные реакции на стимулы – эмоциональное содержание (таблица 5).

*Педагогическое переживание – это активная внутренняя деятельность педагога по познанию и преобразованию собственного отношения к критической ситуации в педагогической деятельности [19].*

*Таблица 5 – Сопоставление структур опыта педагогических переживаний с компонентами индивидуальной психологической культуры по Т.В. Валиевой*

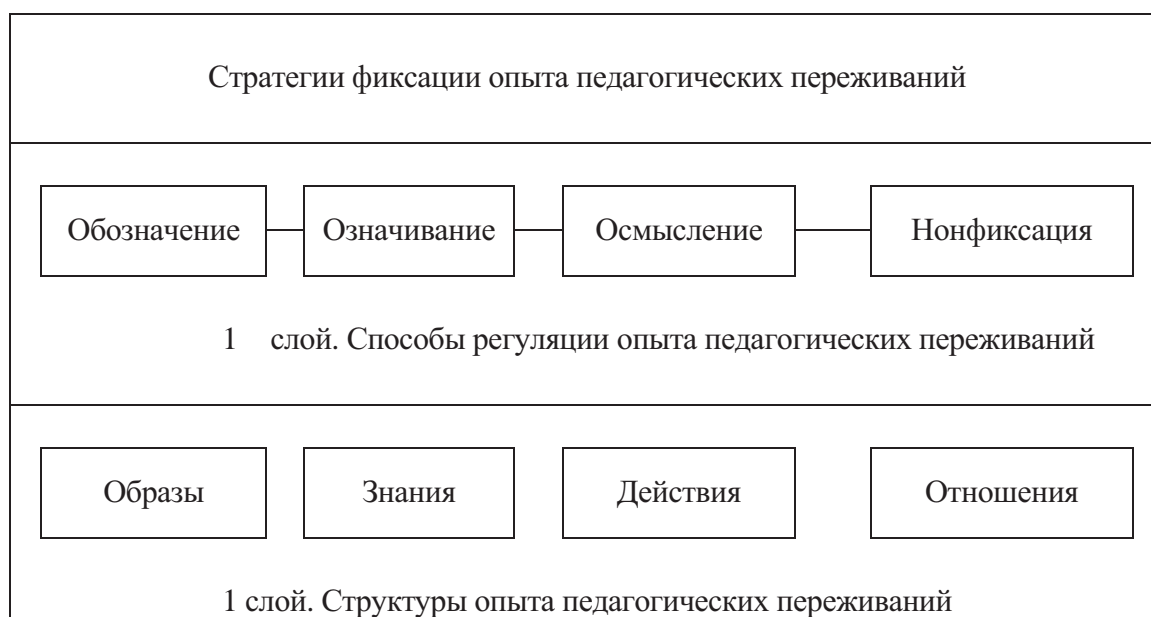
Структуры опыта педагогических переживаний	Компоненты индивидуальной психологической культуры, описанные другими авторами
Образы педагогических переживаний	Когнитивный
Знания о педагогических переживаниях	
Действия совладания с педагогическими переживаниями	Регулятивный, коммуникативный, интерактивный, рефлексивный
Отношение к педагогическим переживаниям	Креативный, смысловой, ценностный, эмотивный

Педагогические переживания могут быть связаны как с самой педагогической деятельностью, с ее процессом и результатом, так и с образом себя как носителя педагогической деятельности у педагога. Такие переживания обеспечивают возможность профессионального роста педагога. Педагог раскрывает внутренние причины затруднений, овладевает средствами их преодоления, что способствует принятию профессиональной дея-

тельности как сферы самореализации (Р.В. Овчарова). Таким образом, *психологический опыт педагога, составляющий содержание его индивидуальной психологической культуры, есть опыт педагогических переживаний*.

Принадлежность индивидуальной психологической культуры личности определяет культурно-обусловленное наполнение эмоционального содержания. Таким содержанием, выстраиваемым на основе эмоциональных связей с действительностью, выступают отношения личности. Соответственно, имеются такие структуры опыта педагогических переживаний, как образы педагогических переживаний, знания о педагогических переживаниях, действия совладания с педагогическими переживаниями и отношения к педагогическим переживаниям.

Имеющийся опыт педагогических переживаний оказывает нисходящее влияние на присвоение нового опыта таких переживаний. Это влияние обнаруживается в формировании предваряющей схемы перевода опыта педагогических переживаний в индивидуальную психологическую культуру педагога.



*Рисунок 7 – Модель устройства индивидуальной психологической культуры педагога по Т.В. Валиевой [19]*

Подобное влияние в индивидуальной психологической культуре педагога Т.В. Валиевой определено как стратегии фиксации опыта педаго-

гических переживаний. *Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний* – это культурно-обусловленные устойчивые системы использования имеющегося опыта педагогических переживаний для сохранения и воспроизведения актуального опыта педагогических переживаний. Возможно формирование разнообразных систем ввиду различной развитости тех или иных структур опыта педагогических переживаний и способов его регуляции. Схематичное строение индивидуальной психологической культуры педагога как фиксации опыта педагогических переживаний изображено на рисунке 7.

Таким образом, *индивидуальная психологическая культура педагога* – это процесс и результат фиксации педагогом опыта педагогических переживаний в виде его структур (образов, знаний, действий, отношений) и способов регуляции (обозначения, означивания, осмысления и нон-фиксации), которые, взаимодействуя и формируя стратегии фиксации опыта педагогических переживаний, обеспечивают его сохранение и воспроизведение [19].

В данном исследовании установлено, что отношения педагогов к опыту педагогических переживаний расположены в континууме «Переживание как условие общения» и «Переживание как условие профессиональной деятельности». В формировании отношений педагогов к опыту собственных педагогических переживаний задействовано рассмотрение своего опыта в контексте интересов и целей других участников педагогической деятельности и общения. Кроме этого, установлено, что отношение педагогов к переживаниям в педагогической деятельности обуславливает видение педагогами смысла педагогических переживаний: 1) в самом переживании; 2) в становлении профессионально значимых свойств личности и в ее развитии; 3) в познании в педагогическом процессе; 4) в реализации педагогом своего жизненного пути.

На основе анализа индивидуальных историй педагогических переживаний Т.В. Валиевой выявлены и описаны пять стратегий. Посредством *когнитивно-гомеостатической стратегии* педагог фиксирует опыт педагогических переживаний как процесс приложения интеллектуальных усилий для ограничения разрушительного действия переживаний и возвращения в относительно постоянное внутреннее состояние. *Когнитивно-регулятивная стратегия* – это фиксация опыта педагогических переживаний как процесса активного преобразования собственного внутреннего



состояния на основе его образной регуляции. *Деятельно-манипулятивная стратегия* фиксирует опыт педагогических переживаний как преодоление критического состояния с помощью управления деятельностью включенных в ситуацию людей. Посредством *нонсенсуальной стратегии* педагог фиксирует опыт педагогических переживаний как открытость для себя личностного отношения к совместной деятельности включенных в ситуацию людей, сопровождаемую разнообразными психическими состояниями педагога и достижением определенности взаимоотношений в процессе совместной деятельности. *Рефлексивная стратегия* – это фиксация опыта педагогических переживаний как собственного психического функционирования, ментального состояния в ситуациях, затрагивающих уровень профессионализма педагога [19].

Т.В. Валиевой установлено, что развитость стратегий фиксации опыта педагогических переживаний сопряжена с наличием у педагога педагогической направленности, что проявляется в связи полистратегической фиксации опыта педагогических переживаний с готовностью к педагогической деятельности и потребностью в ней, с сопротивляемостью трудностям в педагогической профессии, с удовлетворенностью собственной педагогической деятельностью.

Применение психотехнических действий в контексте формирования индивидуальной психологической культуры педагогов позволяет определить *этапы психотехнологии сопровождения педагогических переживаний* в их профессиональной деятельности (таблица 6).

К основным этапам психотехнологии относятся:

1) *этап репрезентации* имеющегося опыта педагогических переживаний как осуществление совместной представленности сознанию накопленного опыта педагогических переживаний в виде его структур и способов регуляции посредством используемых педагогом стратегий фиксации данного опыта;

2) *этап формирования* полистратегической фиксации опыта педагогических переживаний как установление разного рода взаимодействий между структурами опыта педагогических переживаний и способами его регуляции;

3) *этап моделирования* фиксации опыта педагогических переживаний как определение педагогом перспектив построения возможных стратегий фиксации опыта педагогических переживаний.

Таблица 6 – Психотехнология актуализации стратегий фиксации опыта педагогических переживаний Т.В. Валиевой [19]

Стратегия	Цель	Психотехнический вопрос
Когнитивно-гомеостатическая	Найти конструктивное логическое объяснение происходящему. Найти конструктивные причины случившегося. «Оправдать свое переживание»	Что мне помешало сделать так, чтобы это не случилось? Что я сделал правильно? Что может являться причиной этого?
Когнитивно-регулятивная	Найти позитивные стороны переживания, случившегося	Что в этом есть позитивного? Энергетичного? Жизненного?
Деятельно-манипулятивная	Найти способ действия в данной педагогической ситуации	Что я сейчас могу и должен реально сделать?
Нонсенсуальная	Найти возможные варианты переживания	Как еще можно переживать в такой ситуации? Как по-другому можно быть в такой ситуации?
Рефлексивная	Найти связи переживания с жизнью в целом, с педагогической деятельностью в целом	Какое место в моей жизни и педагогической деятельности занимает это переживание? Что мне дает это переживание? Зачем, для чего я переживаю?

В качестве вспомогательных этапов выступают:

1) *подготовительный этап* как психологическая подготовка к работе с опытом педагогических переживаний;

2) *заключительный этап* как обсуждение результатов, полученных педагогами в ходе реализации психотехнологии.

Таким образом, педагогическое переживание – это активная внутренняя деятельность педагога по познанию и преобразованию своего отношения к критической ситуации в педагогической деятельности. Опыт педагогических переживаний – это совокупность разнообразных переживаний педагога в критической ситуации педагогической деятельности. Особенности переживаний педагога не могут не отражаться на качестве его педагогической деятельности и благополучии его педагогического общения.

Основным содержанием психологического сопровождения педагогических переживаний является формирование полистратегической фиксации опыта этих переживаний. Полистратегическая фиксация опыта педагогических переживаний предполагает использование разнообразных стратегий для сохранения и воспроизведения этого опыта.

### Контрольные вопросы

- 1 Что такое педагогическое переживание?
- 2 Что такое стратегия опыта педагогических переживаний?
- 3 Каким образом соотносится структура опыта педагогических переживаний с компонентами индивидуальной психологической культуры педагога?
- 4 С помощью каких методов предлагает изучать опыт педагогических переживаний Т.В. Валиева?
- 5 Назовите стратегии фиксации опыта педагогических переживаний, выявленные Т.В. Валиевой.
- 6 На что направлено психологическое сопровождение педагогических переживаний?
- 7 Каким образом дифференцируются цели сопровождения в зависимости от стратегии переживания?

### 3.3 Проблема успешности профессиональной деятельности педагога

Профессиональная деятельность учителя имеет характерные *особенности*:

- деятельность педагога не допускает снисхождения к недостаточному уровню квалификации работника, поэтому одинаково высокая и жесткая требовательность к профессиональной компетентности учителя существует с самого начала и до конца работы;

- педагогический процесс невозможно остановить, отсрочить для того, чтобы подготовиться и принять правильное решение; в связи с большой изменчивостью образовательной среды, наличием в ней большого числа трудно учитываемых флуктуаций, в деятельности педагога всегда присутствует элемент непредсказуемости и новизны;

- работа педагога довольно часто требует мгновенных, но профессионально точных реакций;

- цена педагогических ошибок всегда бывает высокой; окончательные результаты профессиональной деятельности педагога проявляются не сразу, а через довольно длительное время;

- педагог постоянно работает в условиях высокого уровня неопределенности; при наличии сходных начальных условий и использовании аналогичных технологий итоговые результаты нередко бывают разными;

- наиболее существенным фактором профессиональной деятельности учителя является внутренняя мотивация (С.М. Редлих, 1999) [цит. по 58].

Указанные особенности усиливают значение быстрой адаптации учителя к профессии. Доказано, что *успешность социально-профессиональной адаптации учителя обусловлена тремя главными параметрами*: мотивированностью на педагогическую деятельность, уровнем личностного и профессионального развития и особенностями образовательной среды. Именно мотивированность на педагогическую деятельность, педагогическая направленность определяют уровень целеустремленности, настойчивости, активности и трудолюбия, к которому будет стремиться учитель в процессе его личностного и профессионального развития и социально-профессиональной адаптации.

В своей концепции Н.В. Кузьмина выделила пять функциональных компонентов педагогической деятельности:

- *проектировочный*, который связан с выдвижением целей, перспективным планированием учебно-воспитательных воздействий;
- *конструктивный*, который представляет собой процесс моделирования по текущему планированию, построению учебно-воспитательных воздействий на предстоящем занятии;
- *организаторский*, который направлен на реальное исполнение сформулированных целей и намеченных планов учебных и воспитательных воздействий;
- *коммуникативный*, который включает действия по установлению целесообразных отношений между педагогами и руководителями, педагогами и учениками, между коллегами-преподавателями и между учащимися;
- *гностический*, который предполагает накопление и обработку информации о процессах, происходящих в педагогической системе, на основе принципа обратной связи [45].

Работа профессионала не сводима к внешним действиям. Профессионал представляет собой сложную систему, которая помимо внешних функций, выполняет сложные внутренние психические функции. *Профессионализм* понимается не просто как высший уровень знаний, умений и

результатов человека в данной области деятельности, а как определенная системная организация сознания, психики человека, включающая следующие компоненты:

*Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности):*

- образ мира; направленность, социально ориентированные мотивы;
- отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности;
- отношение к себе, особенности саморегуляции;
- креативность, ее особенности; интеллектуальные черты индивидуальности;
- операторные черты индивидуальности;
- эмоциональность, ее особенности и проявления;
- особенности осознания близкого и более отдаленного родства своей профессии с другими;
- представление о сложных способностях, комбинациях личных качеств, ожидаемых в данной общности у профессионала;
- осознание того, какие качества данная профессия развивает у человека;
- представление о своем месте в профессиональной общности.

*Практика профессионала:*

- моторика;
- умения, навыки, действия, ориентированные на предметную область труда;
- умения, навыки, действия коммуникативные, социально-воздейственные;
- умения, навыки, действия саморегуляционные.

*Гнозис профессионала:*

- прием информации, внимание, профессиональная специфика внимания, ощущения и восприятия;
- переработка информации и принятие решений, память, мышление, воображение, их профессиональная специфика.

*Информированность, опыт и культура профессионала.*

*Психодинамика, интенсивность переживаний, быстрота их смены.*

Таким образом, *профессионализм* – это интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека труда. Профессионализм можно описать через корреляцию *состояния мотивационной сферы* и *операционной сферы* человека труда. Первая сфера включает профессиональ-

ные ценности, профессиональные притязания и мотивы, профессиональное целеполагание и т.д. Вторая сфера - профессиональное самосознание, профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства, творчества и др.) [45].

Как отмечает Л.В. Абдалина, *профессионализм педагога* представляет собой системное образование. Он проявляется в уровне владения профессиональной деятельностью. На уровне профессионализма *профессиональная компетентность* сформирована как интегративный ресурс профессиональных компетенций педагога и его личности. Этот ресурс запускается субъектностью как мерой активности в профессиональной деятельности. Он также интегрирует в себе ценностные ориентации в виде иерархии профессиональных предпочтений; инновационность в виде владения стратегиями обновления деятельности [1].

*К принципам развития профессионализма педагога* Л.В. Абдалина относит: достижение профессионального идеала, творческую адаптацию сложившейся компетентности, полноту и адекватность сформированных компетенций, наглядную демонстрацию их успешной реализации, учет психологических факторов и условий повышения профессионализма, субъектную активность педагога и самореализацию личности в профессиональной деятельности.

Л.В. Абдалина выделяет шесть *уровней владения* педагогом профессиональной деятельностью: докомпетентностный, эклектичный, алгоритмизирующий, рационализирующий, исследовательский, наставнический. Таким образом, педагог движется по своей профессиональной лестнице от некомпетентности, к накоплению различных компетенций, выработке стандартных алгоритмов, их рефлексивному анализу, к педагогическому эксперименту и самоутверждению в передаче педагогического опыта другим. *Акмеологический аспект развития* (движения к «акме») профессионализма педагога включает совершенствование профессиональной деятельности, улучшение ее результата и личностный рост специалиста.

*В качестве критериев проявления профессионализма педагога* декларируются гуманная позиция педагога, эффективное использование технологий, опыт преодоления препятствий в достижении цели обучения/воспитания, внедрение инноваций для совершенствования педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию, позитивная профессиональная Я-концепция и результативность деятельности.



*Развитие профессионализма педагога обусловлено рядом детерминант:*

- *среди условий* – наличие социального заказа на профессионалов высокого уровня; ситуации, способствующие профессионально-личностному развитию; развивающая профессиональная среда; профессиональное взаимодействие с коллегами; педагогическое новаторство; активное сотрудничество с учащимися; профессиональная рефлексия в диалоге со всеми участниками педагогического процесса;

- *в числе факторов* – самокритичность, повышение квалификации, творчество, характер взаимоотношений, воодушевляющее управление;

- *профессиональное окружение педагога* – его принципы, ценности, нормы, опыт, традиции, отношения, активное межличностное сотрудничество, интенсивный обмен профессиональной информацией и перманентное профессиональное взаимообучение [1].

Профессионализм соотносится с различными аспектами зрелости работника, соответственно у человека различают несколько *видов профессиональной компетентности:*

- специальную или деятельностьную, которая предполагает высокий уровень владения профессиональной деятельностью;

- социальную, указывающую на владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;

- личностную, определяющую владение способами самовыражения и саморазвития;

- индивидуальную, характеризующую владение приемами самореализации и саморазвития;

- индивидуальности в рамках профессии, которая предполагает способность к творческому проявлению своей индивидуальности.

Развитость всех аспектов компетентности означает достижение человеком зрелости в своей профессиональной деятельности, общении и сотрудничестве, характеризует становление личности и индивидуальности профессионала.

*Компетентность* – это некоторый психологический фактор, который включает:

- исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности;

- умение разобраться в любом нестандартном вопросе, относящемся к этой деятельности;

- умение и способность объяснить любые явления, связанные с деятельностью;
- способность точно оценивать качество работы и ее последствия.

В разных профессиях у одного и того же человека на разных этапах его развития компетентность может быть представлена разным комплексом вышеназванных качеств.

*Компетентность* – это *мастерство* не столько в смысле исполнения, сколько в смысле организации и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью, умение поставить задачи и способность организовать решение конкретных проблем, относящихся к виду деятельности, в которой данный человек компетентен.

Исследователи единодушны в представлениях о том, что компетентность - многоуровневое образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера. Это сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, включающих в себя знания и умения. Есть связь и с глубинными свойствами личности – с потребностью в общении, уверенностью в себе и самооценкой. Компетентность включает в себя такие характеристики, как интегральное соответствие личности решаемым задачам, количество и качество решенных задач, результативность и успех в проблемных ситуациях. В них необходимо ключить и знание последствий применения конкретных способов воздействия и их эффективности. Компетентность выполняет ряд *функций*: познавательную, регулятивную, функцию контроля и оценки, самооценки\*.

В целом *профессионала* можно охарактеризовать как человека, который овладевает нормами профессии в мотивационной и операциональной сферах; результативно и успешно, с высокой производительностью осуществляет свою трудовую деятельность, следуя высоким стандартам, достигая мастерства; обладает развитым профессиональным целеполаганием, самостоятельно строит сценарий своей профессиональной жизни; устойчив к внешним препятствиям, стремится к развитию своей личности и индивидуальности средствами профессии, обогащает опыт профессии оригинальным творческим вкладом, способствует повышению социального престижа данной профессии в обществе, интересу к ней.

---

\* В этом параграфе использованы материалы исследования Р.Х. Тугушева.

Профессионально-компетентным является такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, реализуется личность педагога и в котором достигаются хорошие результаты обучения, воспитания и развития личности ребенка [цит. по 58].

Основой педагогической деятельности является действие. Она состоит из цепочки взаимосвязанных действий, которые и образуют ее структуру. А.К. Маркова и Л.М. Митина выделяют три основных компонента в структуре педагогической деятельности: 1 – мотивационно-ориентировочное звено (ориентация в обстановке, постановка целей и задач, возникновение мотивов); 2 – исполнительское звено (реализация) и 3 – контрольно-оценочное звено (результат) [52, 54, 55].

На первом этапе педагог формулирует педагогические цели и задачи (в любом виде деятельности), на втором подбирает необходимые педагогические средства для их осуществления, на третьем анализирует и оценивает собственные действия.

Эффективность профессиональной деятельности заключается в реализации всех ее компонентов.

На каждом этапе профессиональной деятельности педагогом реализуются определенные функции: диагностическая, планирования, организаторская (1 этап); коммуникативная, побудительная, формирующая (2 этап); аналитическая, оценочная, координации, коррекции и совершенствования (3 этап).

Можно выделить три уровня осуществления профессиональной деятельности педагога: исполнения (копирование чужих образцов выполнения деятельности); планирования (осуществление деятельности по собственному представлению без учета обстоятельств); проектирования (осуществление деятельности исходя из ее системного понимания).

*Профессиональная компетентность педагога* – это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы. Она представляет собой сложное и многогранное явление. Она определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой и способ-

ностью к развитию своего творческого потенциала. А.К.Маркова (1993) считает целесообразным выделить узкопрофессиональную и личностную человеческую компетентность педагога. Кроме того, она указывает на возрастную компетентность, включающую следующие элементы [52]:

- вхождение в специальность;
- овладение нормами профессиональной деятельности и профессионального общения;
- творчество как индивидуальный вклад в общественный опыт своей профессии;
- описание личного опыта для передачи его следующим поколениям.

*Профессионализм* – самый высокий уровень педагогической компетентности. Это овладение смыслами профессии, профессиональными позициями, ее гуманистической направленностью, владение высокими образцами труда (мастерство), поиск нового (новаторство).

Все определения профессиональной компетентности включают творчество. Профессиональная компетентность, превышающая уровень требований момента, является необходимой предпосылкой творческого отношения к труду и выхода за рамки стандарта (В.Г. Оннушкин). Творчество педагога базируется на знании своего предмета и соответствующих ему отраслей науки, владении методикой обучения и воспитания, умении разбираться в психологии. Важнейшим для творчества является понимание многообразия педагогических задач и вариативности их решения, понимание уровня и характера своего мастерства и возможности его развития, желание его совершенствовать, понимание необходимости новых решений, психологическая готовность к ним и вера в возможность их осуществления (Т.Г. Браже).

Развитие личности педагога и его профессионализма взаимосвязаны и взаимообусловлены. У педагогов, как и всех взрослых людей, развитие психики продолжается в связи с их активной профессиональной и общественной деятельностью (Б.Г. Ананьев).

С.Б. Елканов предлагает трехкомпонентную структуру личности педагога:

- общепедагогические качества (педагогическая направленность и мотивация);
- профессионально важные качества;

- индивидуальные психологические свойства (способности, темперамент, характер, психические процессы и состояния).

Ю.Н. Кулюткин рассматривает три другие группы качеств личности, имеющих для педагога профессиональную значимость:

- способность понимать внутренний мир другого человека;
- способность к активному воздействию на ученика;
- способность владеть собой.

Однако следует отметить, что при анализе проблемы профессиональной пригодности личность чаще всего рассматривается со стороны профессионально важных качеств, а деятельность характеризуется отдельно. Дается лишь указание на наличие взаимосвязи между ними: качества личности формируются в деятельности, а наличие необходимых качеств обуславливает успешность деятельности. В действительности же нередки случаи непродуктивности личности при наличии всех профессионально важных качеств, так как между личностью и деятельностью существуют опосредующие факторы [цит. по 58].

Так, А.К. Маркова выделяет в структуре личности педагога так называемые интегральные характеристики [52]:

а) профессиональное педагогическое самосознание педагога, то есть комплекс его представлений о себе как профессионале;

б) индивидуальный стиль деятельности и общения – характерное для данного педагога устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения;

в) творческий потенциал, то есть комплекс уникальных способностей личности, в том числе креативных, который позволяет решать педагогические задачи на нестандартном уровне.

Ядро профессионализма составляют профессиональные знания и умения.

*Профессиональные знания* – это сведения из педагогики, теории и методики педагогической деятельности, психологии и других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных государственным стандартом соответствующего образования. Можно представить профессиональные знания педагога в определенной иерархии.

На первом уровне находятся *теоретико-методологические знания*. Они представляют собой комплексное знание о человеке как биопсихосо-

циальном существе, знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности. В этот уровень включено знание закономерностей воспитания, обучения, развития личности на всех стадиях онтогенеза; влияние среды на процесс социализации личности; знание целей, принципов, содержания, методов, форм профессиональной деятельности в различных условиях.

Второй уровень включает *методические знания*. К ним относятся знание основ методики обучения и воспитания, форм, методов и технологий педагогической работы с разными категориями детей и подростков; знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования педагогической деятельности.

Третий уровень профессиональных знаний педагога – *прикладные знания*. Это знание способов, приемов, видов педагогической помощи детям, семьям, имеющим особые проблемы; знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм педагогической деятельности.

*Профессиональные умения* трактуются как способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности. Выделяют многочисленные группы общих профессионально-педагогических умений:

- гностические (поиск, восприятие и отбор информации);
- проектировочные (постановка целей и задач, прогнозирование);
- конструктивные (подбор и сочетание содержания, методов и средств);
- организаторские (создание условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых);
- коммуникативные (контактность, общение, взаимоотношения);
- оценочные (восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса);
- рефлексивные (самоанализ собственной личности, деятельности и общения).

Профессиональные умения педагога отражают *общепедагогические умения* и специфику его профессиональной деятельности. Рассмотрим их более подробно.

*Коммуникативные умения:*

- вступать в контакты с разными людьми;



- устанавливать профессиональные отношения;
- осуществлять индивидуальный подход к детям;
- сотрудничать, вступать в деловые контакты;
- создавать атмосферу комфортности, доброжелательности;
- вызывать доверие у детей, соучаствовать в решении их проблем;
- быть тактичным;
- побуждать ребенка к действию, творчеству;
- влиять на общение, отношения между детьми в микросоциуме;
- правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику.

*Прикладные умения:*

- *исследовательские* (анализ, сбор, учет, обработка информации, подготовка аналитических материалов, разработка программ, подготовка аннотаций, статей, докладов);
- *социально-педагогические* (анализ социальной ситуации, проблем, планирование, прогнозирование, формы и методы педагогической помощи, психотерапии);
- *социально-творческие* (художественное творчество, техническое творчество, спортивные умения и т.п.);
- *социально-психологические* (психолого-педагогическая диагностика, консультирование, поддержка).

*Организаторские умения:*

- ставить конкретные задачи, направленные на решение проблем;
- организовывать подопечных на их выполнение;
- рационально организовывать свое рабочее время;
- планировать этапы и средства деятельности по достижению результатов;
- планировать индивидуальную работу с детьми и родителями;
- организовывать отдельные виды педагогической деятельности, выполнение программ и проектов;
- объединять людей на основе их общих интересов, духовной близости.

*Аналитические умения:*

- изучать личность, семью, ставить педагогический диагноз;
- анализировать конкретные жизненные ситуации детей, предвидеть и предотвратить жизненные кризисы;
- проектировать конечный результат педагогической деятельности;

- анализировать результаты работы в сопоставлении с целями, выдвигать новые задачи;
- анализировать недостатки своей профессиональной деятельности;
- анализировать опыт и практику работы коллег.

*Педагогические умения:*

- обучать других прикладным умениям и навыкам;
- выявлять резервные возможности личности, открывать положительное в человеке и организовывать процесс самопомощи ему;
- обучать социальным навыкам;
- стимулировать положительные проявления, гуманность, милосердие в поступках, поведении человека, в отношении к другим людям;
- педагогически осмыслить поведение личности, ставить педагогические задачи, добиваться их решения;
- осуществить выбор средств, методов, приемов компетентного педагогического вмешательства в кризисные ситуации у детей;
- организовать педагогически целесообразную деятельность в социуме, педагогически управлять и корректировать социальную ситуацию;
- воздействовать на личность и группу средствами педагогической техники (речь, голос, жесты, ораторское мастерство);
- помочь ребенку наиболее эффективно наладить связь с определенной социальной средой;
- передать знания, полученные в процессе профессионального обучения и собственного опыта;
- излагать материал доступно, логично, образно, выразительно.

*Умения саморегуляции:*

- управлять и контролировать свои эмоции в любой ситуации;
- управлять своим настроением;
- предъявлять к себе повышенную требовательность;
- переносить большие нервно-психические нагрузки;
- поступиться своими интересами ради интересов подопечного;
- уметь снимать психологическое напряжение [цит. по 58].

Далее можно рассматривать структуру умений как взаимосвязанные действия в процессе решения профессиональных задач: автоматизированные, репродуктивные, поисковые и творческие. В соответствии с уровнем

сформированности профессиональных умений определяется уровень профессионально-педагогической деятельности. Так, Н.В. Кузьмина выделяет [45]:

1) репродуктивный уровень деятельности, характеризующийся тем, что человек может сообщить другим знания, которыми владеет сам. Однако даже самые глубокие знания не являются признаком профессиональной квалификации;

2) адаптивный уровень – новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета деятельности, но и особенностей его восприятия и понимания;

3) уровень, локально моделирующий знания, характеризующийся тем, что педагог умеет не только передавать знания, транслировать их применительно к аудитории, но и конструировать их;

4) уровень, системно моделирующий знания, отличающийся тем, что педагог владеет стратегиями формирования системы знаний, навыков и умений в целом;

5) уровень, системно моделирующий творчество, означает, что педагог владеет стратегией превращения своего предмета в средство формирования творческой личности, способной к развитию.

Теоретически и практически важной проблемой является *проблема профессиональной успешности педагога*.

В соответствии с психологической концепцией, разработанной С.Л. Рубинштейном, Л.М. Митиной, А.К. Марковой и др., труд учителя есть сложнейшая психическая реальность, представленная в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств:

- педагогической деятельности;
- личности преподавателя;
- психолого-педагогического общения.

Эти три пространства объединены единой глобальной задачей развития личности ученика. Вместе с тем они не накладываются друг на друга, не повторяются, не дублируются, а вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое из них в процессе труда преподавателя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

В рамках данной психологической концепции исследовались и были выделены критерии, влияющие на успешность педагога. Условно все критерии можно разделить на три группы:

- 1) педагогические;
- 2) психологические;
- 3) личностные.

*Педагогические критерии:*

- уровень обученности учащихся;
- уровень сформированности общеучебных умений и навыков;
- самообразование педагогов и повышение квалификации;
- способность к самоанализу, рефлексии;
- инновационная деятельность.

Эти критерии позволяют осуществлять образовательный процесс на более высоком, современном уровне, способствуют развитию школы.

*Психологические критерии успешности:*

- интерес, мотивация;
- сознательное обучение;
- взаимоотношения в системе «учитель – ученик»;
- учет индивидуальных особенностей обучаемого.

*Профессионально-личностные критерии успешности педагога.* Отличительной чертой деятельности преподавателя является высокая включенность в нее личности педагога. Это значит, что личностные особенности преподавателя выступают как инструмент его профессиональной деятельности. Объектом оценивания выступает не вся совокупность личностных характеристик преподавателя, а только та часть личностных качеств, которая профессионально значима.

Е.В. Ерофеева определяет *профессиональную успешность* учителя как способ выполнения профессиональной деятельности, сопровождающийся позитивным педагогическим результатом.

С.А. Дружилов связывает достижение профессиональной успешности с обеспечением необходимого уровня профессиональной компетентности. Н.А. Аминов, описывая тип современного успешного учителя, выделяет следующие характеристики: стремление развивать личность ребенка, непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний и дружеский тон. По Л.Р. Симсону, успешный учитель – креативный педагог, разносторонне включенный в различные сферы жизнедеятельности, имеющий широкий круг интересов и увлечений [30].

$$\text{Эффективность} = \frac{\text{Результат}}{\text{Затраты}} \cdot 100\%$$

Е.В. Дьяченко и Н.С. Глуханюк основываются на представлении о том, что любая деятельность результативна (продуктивна), т. е. успешна в отношении конечного результата. Однако не любая деятельность эффективна, оптимальна, поскольку оценка эффективности авторами описывается выше формулой.

Психологическое исследование успешности деятельности современного педагога позволило авторам сделать следующие выводы:

1 Успешность профессионально-педагогической деятельности представлена параметрами потенциала (функциональные и субъективные характеристики труда) и результата (объективные характеристики труда).

2 При относительном постоянстве перечня базовых профессионально-педагогических умений как функциональных характеристик труда их содержательный состав достаточно динамичен. Вероятно, это связано с их чувствительностью к требуемому уровню профессионализма педагога на современном рынке образовательных услуг. В оценке успешности деятельности педагога обнаружено значительное преобладание функциональных и субъективных параметров над объективными.

3 Установлено, что стаж работы влияет как на успешность педагогической деятельности в целом, так и на ее отдельные параметры. Это проявляется в различной интенсивности выраженности параметров успешности труда у педагогов с различным стажем работы. На этапе профессиональной адаптации происходит интенсивный рост параметров успешности педагогической деятельности в отличие от более поздних этапов. Исключение составляют специальные (предметные) умения, уровень выраженности которых остается достоверно более высоким в сравнении с другими умениями педагога и устойчивым относительно стажа работы.

4 Выявлена зависимость строения профессионально-педагогической деятельности от стажа работы: для педагогов на этапе адаптации первоочередной задачей выступает освоение содержания, форм и методов обучения, в то время как на более поздних этапах развития наблюдается расширение спектра видов педагогической деятельности в рамках профессии [28].

Е.В. Ерофеева пришла к выводу, что уровень профессионально-педагогической успешности определяется совокупностью *детерминирующих факторов*. Поскольку содержание профессионально-педагогической успешности носит сложный и системный характер, постольку можно

выделить три группы факторов: объективные (педагогическая деятельность учителя); объективно-субъективные (организация образовательной среды); субъективные (мотивы, потребности, способности, качества учителя).

По мнению автора, доминирующее положение в системе факторов, детерминирующих профессионально-педагогическую успешность, занимают *субъективные факторы*, поскольку они, в отличие от других групп факторов, отражают сущность и содержание профессионального успеха учителя.

*Возраст* как фактор профессионально-педагогической успешности не оказывает на нее однозначного действия. В отдельных случаях профессиональное развитие учителя может опережать среднестатистическую личность: человек становится профессионалом, достигает серьезных и стабильных результатов собственной деятельности, не достигая определенного возраста. Наиболее зримо профессиональный успех учителя проявляется в возрасте 40-50 лет. В этом возрасте деятельность учителя сопровождается широкой ориентировкой в педагогическом процессе и характеризуется высокими и стабильными результатами.

В качестве макрофактора профессионально-педагогической успешности выступает *отношение учителя к педагогической профессии*, которое проявляется в потребностях и мотивах педагогической деятельности. Потребности стимулируют профессиональный успех учителя.

Проведенное исследование свидетельствует, что педагогическая деятельность приобретает характер потребности в зависимости от уровня профессионально-педагогического успеха. Отношение учителя к педагогической деятельности проявляется и в мотивах ее осуществления. При этом выделяются четыре группы мотивов: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы, мотивы личностной самореализации. Профессионально-педагогическая успешность в большей степени детерминируется четвертой и третьей группой мотивов. Они и придают творческий характер педагогическому труду [30].

*Педагогические умения* выступают в качестве следующего макрофактора профессионально-педагогической успешности учителя, под которыми следует понимать систему приемов, обеспечивающих готовность и способность сознательно и самостоятельно выполнять деятельность.



Наиболее значимыми для профессионального успеха учителя являются интегрированные умения. Они проявляются в умении видеть свой труд в целом; способности перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности; осознании взаимосвязи между способами труда учителя и результатами обученности учащихся. Они проявляются: а) в умении видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий результатов понимания причинно-следственных отношений между ними; б) в способности перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом; г) в осознании взаимосвязи между способами труда и результатами обученности в своих проектах, соотнесении и различии успеваемости и особенности личности школьника. Интегральные педагогические умения включают в себя и исследовательские умения.

На профессионально-педагогическую успешность учителя оказывают влияние *педагогические способности*, которые предстают как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, процессу и результату деятельности, позволяющие находить наиболее продуктивные способы решения задач в меняющихся ситуациях. Ведущую роль в профессионально-педагогической успешности учителя играют *гностические и коммуникативные способности*. Гностические способности способствуют накоплению информации о педагогическом процессе, они обеспечивают осуществление учителем регуляции собственной деятельности, что является атрибутивным свойством профессионально-педагогической успешности. Коммуникативные способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися целесообразных отношений. С ростом уровня профессиональной успешности возрастает степень необходимости владения данным видом способностей.

Профессионально-педагогическая успешность учителя связана с коэффициентом *удовлетворенности его педагогической деятельности*. По мере роста удовлетворения учителя педагогической деятельностью повышается уровень профессионального успеха.

*Качества личности педагога* оказывают существенное влияние на педагогическую деятельность: эмоциональность, выразительность речи, творческое начало личности, организаторские способности, чувство юмора, настойчивость, дисциплинированность.

Не менее значимы такие факторы, как организация *труда, отношения со всеми субъектами образовательного процесса*, возможность проявления и реализации своих профессиональных качеств [30].

Как отмечает Л.З. Жемухова (2008), можно выделить существование двух видов успешности. Под *профессиональной успешностью* педагога автор понимает субъектно-личностное состояние, характеризующееся проживанием личностных достижений в педагогической деятельности, возникающее на ценностной основе стремления к результативности педагогического труда. *Под личностной успешностью* современного учителя - успешную личность, обладающую позитивным отношением к себе, умело преобразующую саму себя и испытывающую при этом радость. *Состояние успешности* рассматривается как состояние, возникающее в результате достижения успеха в педагогической деятельности, который оценен по достоинству. Учитель успешен, если он видит признание со стороны коллег, администрации, родителей учащихся.

Автором определены структурные *компоненты профессиональной успешности учителя*: способность к самоуправлению в педагогической деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию; коммуникативные способности; динамическое развитие творческого потенциала; готовность к повышению уровня профессиональной и эмоциональной устойчивости [32].

Исследование Л.З. Жемуховой показало, что у учителей с высокой результативностью труда и профессиональной успешностью более выражены такие качества, как способность к самоуправлению в педагогической деятельности, адекватная оценка творческого потенциала, знание своих достоинств и недостатков, коммуникативные способности. У учителей со средней продуктивностью деятельности более выражены такие качества, как профессиональная и эмоциональная устойчивость, адекватная оценка творческого потенциала. Молодые учителя показали низкие способности к самоуправлению в педагогической деятельности (саморефлексии, самовосприятию, самораскрытию, самоорганизации, самоанализу), неадекватную оценку творческого потенциала, своих достоинств и недостатков. Таким образом, исследование показало, что необходимо проводить работу с учителями по становлению их успешности с начала трудовой деятельности [32].

В практике образовательных учреждений разрабатываются системы оценки качества работы учителя, которые используются в рамках аттестации. В одной из них использованы следующие подходы:

- деятельностный (определены виды деятельности, на основании которых замеряется качество);
- компетентностный (установлены ключевые компетентности педагога, обеспечивающие качество его профессиональной деятельности);
- ресурсный (найлены внутренние ресурсы ученика для оценки качества результатов, внешние ресурсы учебного успеха ребенка для оценки качества работы учителя, управленческие ресурсы для осуществления процедур оценки).

Успех учителя оценивается по трем наборам показателей: учебные достижения учеников; создание качественных условий и ресурсов для учебного успеха школьников; реализация деятельности педагога в профессиональном социуме.

*Первый набор* отражает главные итоги работы – учебный успех учеников. Здесь необходимо выбирать и такие показатели, которые показывают абсолютное значение достижений (количество учащихся, получивших «4» и «5» по предмету, наличие победителей олимпиад и конкурсов), и те, что выявляют динамику изменений в обученности и обучаемости, повышение мотивации к учебе и т.д.

*Второй набор показателей* отражает результаты усилий учителя по созданию внешних ресурсов успеха ученика – условий образовательного процесса. Предлагается производить оценку успешности в матрице компетентностей педагога.

*Третий набор* показателей оценивает деятельность учителя через признание его достижений в педагогическом сообществе: участие и победы в конкурсах, успешное обучение на курсах повышения квалификации, активная деятельность в школьной методической системе, разработка авторских программ, благополучное прохождение аттестации и др. Указанные параметры свидетельствуют об усилиях преподавателя по обеспечению высокого уровня качества образовательной среды не только в собственной школе, но и в профессиональной сфере в целом.

***Психологическое сопровождение профессионального становления учителя.*** Психологическое сопровождение трактуется как психологиче-

ская помощь, поддержка субъекта в принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора, при затруднениях в профессиональной деятельности (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.С. Глуханюк, М. Семаго, Ю.В. Слюсарев, Л.Г. Хромова и др.). Субъектом выбора является человек, а к ситуациям жизненного выбора относятся проблемные ситуации, через разрешение которых он и определяет путь своего развития.

А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Л.Г. Хромова и др. рассматривают психологическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс профессионального становления личности. Он включает изучение, анализ, поддержку, формирование, развитие, стимулирование и помощь в течение всей профессиональной жизни человека, профконсультирование, личностно-развивающие технологии профессионального образования, аттестацию, психотехнологии профессионального роста, профессиональную коррекцию и реабилитацию, психологическую подготовку к уходу из профессии. Как направление деятельности психолога психологической службы образования психологическое сопровождение представлено в работах Р. Атаханова, Р.В. Овчаровой.

*Психологическое сопровождение – это поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные и профессиональные трудности.*

Модель сопровождения разработана и апробирована Г.М. Ложковой. В модели выделены четыре блока психологического сопровождения, каждый из которых наполняется конкретными формами и содержанием [48].

*Первый блок – организационно-методический, в котором выделены объект, предмет, цель, функции, принципы, субъект, средства, условия, результаты и критерии результативности психологического сопровождения.*

*Объект психологического сопровождения – деятельность преподавателя вуза.*

*Предмет – психологическое сопровождение профессионального и личностного развития преподавателя в условиях профессиональной деятельности.*

*Цель – самосовершенствование и развитие профессионализма педагога, повышение педагогической результативности.*

*Функции:* информационно-аналитическая (сбор и анализ психологической информации, осуществление экспертных оценок, организация мониторинга, прогнозирование, выявление проблемных зон), технологическая (консультирование, коррекция и развитие, тренинг, психологическое просвещение, психопрофилактика), научно-исследовательская (обобщение опыта).

*Принципы:* принцип компетентности, профессиональной и научной ответственности, практической целесообразности, вариативности, комплексности, профессионального сотрудничества, конфиденциальности.

*Субъекты* – лица, оказывающие психологическую помощь в процессе инновационной деятельности – практические психологи, преподаватели психологии и преподаватели вуза.

*Средства* – активные методы обучения, оказывающие конструктивные воздействия на процессы самопознания, самооценки и саморазвития, самосовершенствования.

*Условия:* полисубъектность, личностная ориентированность, направленность на формирование ситуации развития личности, безусловное принятие личности субъекта, нуждающегося в психологическом сопровождении.

*Результаты:* профессиональное, личностное развитие.

*Критерии результативности* – показатели деятельности педагога.

*Второй блок*, диагностический, включает организацию, методы изучения особенностей гностического, организаторского и коммуникативного компонентов профессиональной педагогической деятельности преподавателя, выявление психологических особенностей, способствующих и препятствующих его деятельности.

*Третий* – содержательный блок – включает содержание программы «Основы самосовершенствования».

В четвертом, контрольно-оценочном блоке, предполагается оценка результативности внедрения модели психологического сопровождения деятельности преподавателя. Результативность психологического сопровождения деятельности преподавателей определялась при помощи следующих *критериев*: 1) сформированность гностического, организаторского, коммуникативного компонентов профессиональной педагогической деятельности преподавателя; 2) результативность педагогической деятельности.



Показателями результативности психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателя служат: 1) развитие творческих способностей, мотивация достижения и избегания неудач, готовность к риску, тип поведенческой активности, уровень субъективного контроля, эмоционального выгорания, фрустрированности, особенности межличностного общения, психологический климат в коллективе; 2) включенность педагогов в деятельность [48].

Итак, *профессиональная компетентность учителя* – это сформированность в его труде различных сторон педагогической деятельности и педагогического общения, в которых самореализована личность педагога, на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении, воспитании и развитии учащихся (А.К. Маркова) [52]. Такая постановка проблемы профессиональной компетентности учителя указывает на психологические эффекты его профессиональной деятельности, которые может исследовать и оценивать лишь профессиональный психолог.

Профессиональная компетентность может объективно наблюдаться в деятельности, измеряться в процедурах оценки качества и целенаправленно формироваться в условиях непрерывного образования, объединяя адаптивные технологии, личностную вовлеченность и инновационное творчество [1].

### **Контрольные вопросы**

- 1 Назовите особенности профессиональной деятельности учителя.
- 2 Что такое профессионализм и какие структурные компоненты он включает?
- 3 Какие принципы и критерии развития профессионализма учителя называет Л.В. Абдалина?
- 4 Назовите психологические факторы и детерминанты профессионального развития.
- 5 Что такое компетентность и какие ее виды выделяют ученые?
- 6 Каков взгляд А.К. Марковой на профессиональную компетентность педагога?
- 7 Сформулируйте определение понятия «профессиональная успешность».
- 8 Назовите критерии профессиональной успешности.
- 9 Перечислите факторы профессиональной успешности.



10 Каким образом представляет себе модель психологического сопровождения профессиональной успешности педагога Г.М. Ложкова?

### **3.4 Проблема формирования профессионального имиджа учителя**

Разработка проблемы имиджа велась в разных направлениях: имиджа личности, корпоративного имиджа, имиджа товаров, имиджа политики и т.д. Среди зарубежных авторов, занимающихся исследованием имиджа личности, заметную роль сыграли такие ученые, как К. Болдинг, П. Берд, Ф. Баури, Ж-П. Бодуин, Д. Бурстин, П. Вейл, Т.Д. Сван, М. Спиллейн, Р. Хофф, П. Чисхольм, Б. Швальбе и др. Проблемами формирования корпоративного имиджа, имиджа учреждения, организации занимались А. Дейян, Б. Карлоф, Х. Маккей, М. Мескон, Ф. Роджерс, Ф. Хедоури, Ли Якокка и др.; имиджу политика посвятили свои исследования Ф. Дейвис, Джо Мак-Гиннес, С. Блэк и др.

На выработку теоретических положений, касающихся проблемы имиджа, повлияли также психологические исследования социальных представлений (С. Московичи), исследования символического интеракционизма и символической природы имиджа (Г. Блумер, Дж. Мид, Т. Шибутани и др.), теория мотивации (Ф. Герцберг, Д. Мак Клеелланд, А. Маслоу) [цит. по 43].

В отечественной науке изучением принципов, механизмов и технологий формирования имиджа занимались Е.В. Аверин, В.М. Герасимов, И.Н. Гомеров, О.И. Гордеева, Г.А. Гульбинский, П.С. Гуревич, Е.В. Егорова-Гантман, А.Н. Жмыриков, В.Г. Зызыкин, О.В. Иванникова, А.А. Калюжный, И.А. Носков, А.Ю. Панасюк, Е.Б. Перельгина, О.А. Феофанов, Р.Ф. Фурс, Е.Б. Шестопап и др.

Значимую роль в изучении проблемы имиджа сыграли разработки и выводы в сфере социальной психологии А.И. Азарова, О.В. Барановой, И.Э. Белоусовой, В.М. Герасимова, Г.В. Грачева, Е.В. Гришуниной; политической психологии - О.В. Жолобова, С.Е. Захаровой, Е.П. Костенко, Т.И. Нефедовой, А.С. Мельничука, А.А. Михальского, Т.Н. Пискуновой, А.А. Попова, А.А. Семик, О.Г. Тупикиной, Р.Ф. Фурса, Е.П. Ходаевой и других.

В последние годы появилось немало работ, в которых дано научное обоснование отдельных практических результатов по построению имиджа для тех или иных целей (В.М. Шепель, Г.Г. Почепцов, Ф.А. Кузин, А.Ю. Панасюк, Е.Б. Перелыгин и др.). Что же касается общей и наиболее полной фундаментальной научной теории имиджа как социально-психологического и педагогического феномена, то ее до сих пор не существует [цит. по 43].

*Понятие об имидже.* В переводе с английского image в буквальном смысле означает образ. Следовательно, когда говорят об имидже человека («у него отрицательный имидж» или «у него имидж прекрасного учителя»), говорят о том образе, который возник у других людей. Причем под образом подразумевается не только визуальный, зрительный образ, вид или облик, но и образ его мышления, действий, поступков и т. п. Иначе говоря, в данном случае слово образ должно употребляться в широком смысле – как представление о человеке. Это означает, что понятие «имидж» может трактоваться и так, каким видят люди данного человека, точнее, как его оценивают, как они к нему относятся. Рассмотрим, как это понятие трактуется в различных словарях и справочной литературе.

*Имидж* – представление (часто целенаправленно создаваемое) о чем-то внутреннем и внешнем облике, образе.

*Имидж* – целенаправленно сформированный образ (какого-либо лица, явления, предмета), выделяющий определенные ценностные характеристики, призванный оказывать эмоционально-психическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п.

*Имидж* – образ человека, включающий в себя внешность, манеру поведения, общения и т. п., способствующие воздействию на окружающих.

*Имидж* – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально-окрашенный образ кого-либо или чего-либо. Определенным имиджем может обладать политический деятель, профессия, товар и т. д. Формирование имиджа происходит стихийно, но чаще оно является результатом работы специалистов в области политической психологии, психологии рекламы, маркетинга и т. п.

*Имидж* – целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого-либо лица, предмета, явления,

призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т. п.

*Имидж* – впечатление, мнение о лице, коллективе, учреждении, вещи и т. п., создаваемое заинтересованными лицами; индивидуальный стиль, облик, характеризующий лицо, группу лиц, учреждение и т. п.

*Имидж учителя* – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими. Интерес к личности педагога – средство активизации интереса к предмету. Имидж – своеобразный человеческий инструментарий, помогающий выстраивать отношения с окружающими. Поэтому, как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он обязан постоянно совершенствовать себя, создавая собственный имидж. К сожалению, по данным социологических исследований, только 19 % учителей удовлетворены своим внешним видом. При формировании имиджа педагогу необходимо ориентироваться и на мнение учащихся. Результаты приведенной ниже анкеты указывают на большую значимость имиджа учителя и помогают очертить его контуры [39].

*1 На что вы обращаете внимание в первую очередь при встрече с учителем?*

63% - на отношение к ученикам;

58% - на манеру общения с учениками;

33% - на характер;

21% - на одежду;

17% - на причёску;

13% - на возраст;

8% - на лицо;

4% - на макияж.

В строке «Свой ответ» 4% написали, что на всё.

*2 Какие качества учителя вы цените больше всего?*

79% - умение объяснять учебный материал;

50% - чувство юмора;

38% - доброжелательность;

33% - общительность;

4% - принципиальность.

В строке «Свой ответ» 4% написали, что красота.

Пункт «строгость» не выбрал никто.

*3 Важно ли для вас то, как выглядит учитель?*

46% считают, что внешность - это не главное;

29% утверждают, что внешний облик учителя имеет для них большое значение;

13% всё равно.

В строке «Свой ответ» 4% написали, что главное для них, чтобы учитель был аккуратным и опрятным.

*4 Считаете ли вы, что учитель должен одеваться по последней моде?*

50% считают, что учитель должен быть одет современно, но деловому;

50% заявили, что учитель имеет право одеваться так, как хочет.

Пункт «учитель должен выглядеть красиво и молодёжно» не выбрал никто.

*5 Что, по-вашему, недопустимо в облике учителя?*

58% - неряшливость;

50% - очень короткая юбка;

46% - яркий макияж;

42% - глубокое декольте;

13% - джинсы.

Пункт «отсутствие маникюра» не выбрал никто.

*6 Интересует ли вас личная жизнь учителя?*

50% считают, что личная жизнь учителя не должна интересовать учеников;

33% интересуются семьей учителя;

21% ответили, что им всё равно;

8% не прочь побывать у учителя дома.

*7 Влияет ли имидж учителя на ваше отношение к предмету?*

58% ответили положительно;

38% ответили отрицательно;

4% затрудняются ответить на этот вопрос.

*Основные подходы к имиджу:* во-первых, *функциональный*, при котором выделяются его типы исходя из различного функционирования; во-вторых, *контекстный*, при котором данные типы функционирования

находятся в разных контекстах реализации. И, наконец, *сопоставительный*, при котором сравниваются близкие по значению имиджи.

*Типология имиджей.*

*Личностный имидж* рассматривается как сочетание внутренних и внешних факторов, задающих его составные (самоимидж, воспринимаемый и требуемый имидж). Такая типология отражает взгляд на имидж с разных позиций – со стороны своего «Я» и других, со стороны реалий и желаний.

*Самоимидж* вытекает из прошлого опыта и отражает уровень самоуважения на данный момент. Чтобы нас уважали, мы должны сначала уважать сами себя. *Воспринимаемый имидж* – это то, как видят нас другие, но мы часто не знаем, как реально к нам относятся и о нас отзываются.

*Требуемый имидж* связан с конкретными профессиями, которые определяют их имиджевые характеристики. В ряде случаев этому помогает тип и форма одежды. Часто самоимидж может не совпадать с воспринимаемым имиджем. Требуемый имидж предполагает наличие определенных имиджевых характеристик, которые отличают одного индивида от другого в зависимости от статусной, возрастной или профессиональной принадлежности.

По иной классификации имидж можно разделить на личностный и профессиональный. *Личностный имидж* – это образ человека, обусловленный его внутренними качествами и особыми индивидуальными свойствами. Он делится на положительный и отрицательный.

*Профессиональный имидж* – образ человека, детерминированный профессиональными характеристиками, содержит в себе положительную и отрицательную стороны. Как показывает практика, личностный имидж является более приоритетным по сравнению с профессиональным (рисунок 8).

*При функциональном подходе* выделяется несколько возможных видов имиджа: зеркальный, текущий, желаемый, корпоративный и множественный.

*Зеркальный* – это имидж, свойственный нашему представлению о себе. При этом мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. Обычно этот вариант имиджа положителен. Поэтому его отрицательным моментом будет минимальный учет мнения со стороны.

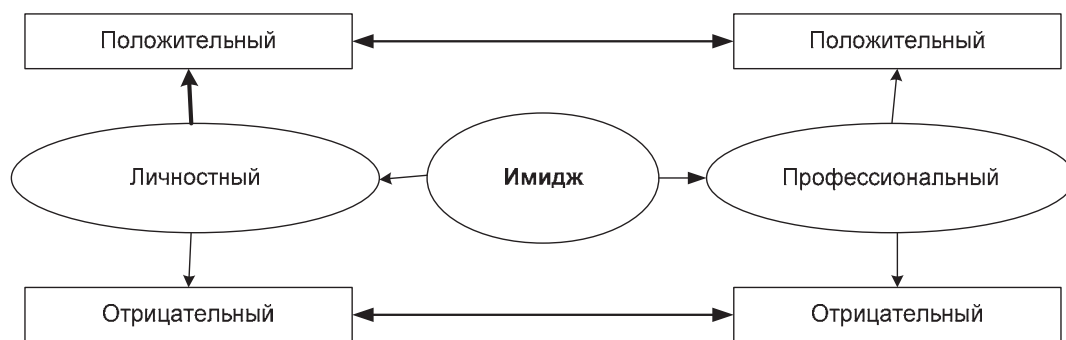


Рисунок 8 – Имидж как комплексное понятие  
(по А.А. Калюжному) [39]

Текущий вид имиджа заключается в оценке со стороны. Это не только взгляд всех служащих организации, но и мнение отдельных людей, коллег, журналистов и т. п. Желаемый тип имиджа отражает то, к чему мы стремимся. Он особенно важен для структур, которые только создаются. О них еще ничего неизвестно, поэтому именно желаемый имидж должен использоваться как единственно возможный. Корпоративный – это имидж организации в целом, а не отдельных подразделений или результатов ее работы. Здесь основным критерием является репутация организации, успехи и степень стабильности. Особенно важен этот имидж для финансовых структур. Множественный – это имидж, который образуется при наличии нескольких независимых структур вместо единой корпорации. К хорошему единому имиджу стремятся организации и компании, использующие собственную символику, единую униформу и т. д.

Активно укрепляется единый имидж при проведении съездов, семинаров, совещаний и т. п. В этом случае каждая составляющая организации работает на единый результат.

Кроме того, существует и тип отрицательного имиджа, который создается оппонентом, соперником, а порою и врагами, сознательно конструируемый, а не возникающий стихийно и спонтанно. При использовании такого отрицательного имиджа возникает проблема его адекватного опровержения.

Сегодня можно говорить о профессиональном имидже, которому должны соответствовать представители различных профессий – идеальный учитель, идеальный врач, идеальный инженер, идеальный предприниматель и т. д. Секрет успеха профессионального имиджа будет напря-



мую зависеть от того, насколько удастся создать облик, соответствующий ожиданиям других людей.

Имидж должен носить целостный, согласованный характер, а отдельные его черты не должны противоречить другим [39].

Опираясь на имеющиеся определения имиджа, А.А. Калюжный выделяет его *основные составляющие*. Наиболее значимыми из них являются внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» [39].

*Внешний облик* помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный образ, показать себя не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Педагог всем своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся и взрослых. В нем должны гармонично сочетаться богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них. Следует всегда помнить, что дети учатся у взрослых людей и, прежде всего, у любимого учителя правильно одеваться. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Требования, предъявляемые к внешнему виду человека, помогают педагогу улучшить свой профессиональный имидж и добиться успеха. Разумно сочетая тенденции моды со своим внешним видом, следует соблюдать такое правило: быть одетым слишком модно – признак дурного вкуса, отставать же от моды недопустимо, т. е. надо одеваться по моде, но ближе к классическому стилю. Настоящий учитель не станет подчеркивать одеждой свою внешность, он будет демонстрировать свой ум, профессиональные навыки и способности.

*Вербальные и невербальные средства общения* являются важными составляющими имиджа – что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты, мимику и позы мы используем, как мы сидим, стоим и ходим. Для улучшения своего профессионализма учителю необходимо обратить внимание и на умение представить себя окружающим в наиболее выгодном свете. Доказано, что 35 % информации человек получает при словесном (вербальном) общении и 65 % – при невербальном.

*Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я»* считается ведущей из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей является необходи-

мым качеством в профессиональном общении. Не менее важно, чтобы имидж не расходился с внутренними установками учителя, соответствовал его характеру и взглядам. Создавая свой образ, мы тем самым и самовоспитываемся. Деятельность является гранью перехода личностного внутреннего во внешнее, продуктивное. Чаще всего это непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия, умение преподнести свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждой составляющей педагогического процесса (от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их подачи), а также в стиле общения, в эмоциональной реакции на поведение школьников, в импровизации на уроках.

*Внутренний образ* – это культура учителя, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие. *Внешний образ* – это особые формы выражения отношения к материалу, передача эмоционального отношения к действительности, умение самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, умелая постановка всего хода урока [39]. Термин «имидж» не является точным синонимом слова «образ». Имидж можно назвать разновидностью образа, основой которого является не любое явление, а прежде всего субъект (человек, коллектив, организация и т. п.).

По мнению А.А. Калюжного, можно выделить *четыре способа создания имиджа* [39].

*Во-первых*, сам человек, который продумывает, какой гранью повернуться к окружающим, какие сведения о себе представить.

*Во-вторых*, имиджмейкеры – профессионалы, занимающиеся созданием имиджа для политиков, государственных деятелей, артистов и т. п.

*В-третьих*, большую роль в создании имиджа играют средства массовой информации – печать, радио, телевидение.

*В-четвертых*, его создают и окружающие люди – друзья, родные, сотрудники.

Проблеме развития имиджа посвящена работа Е.П. Костенко. *Под алгоритмом акмеологического развития имиджа* она подразумевает устойчивую последовательность действий, выполнение которых гарантирует получение запланированного заранее желаемого результата в виде

обладающего заданными акмеологическими характеристиками имиджа субъекта. *Первоначальная стадия* – саморефлексия как восприятие и осознание субъектом самого себя с точки зрения социального окружения. *Следующая стадия* – проектирование и конструирование желаемого имиджа с точки зрения развития профессионализма деятельности и личности субъекта. *Завершающая стадия* – коррекция имиджа в результате практического самосовершенствования и саморазвития субъекта на основе специально разработанных акмеологических программ и технологий [43].

Е.П. Костенко разработана система сопровождения, совершенствования и оптимизации профессиональных качеств личности как объективной и субъективной основы развития имиджа. Программа включает *теоретический блок* (теоретико-акмеологический анализ проблемы имиджа как отражения эффективности профессиональной деятельности, компетенций личности профессионала, психологии совместной деятельности с различными субъектами процесса, что создает основу развития саморефлексии и прогностической рефлексии имиджа); *методический блок* (описание совокупности современных методов и средств формирования позитивного имиджа с учетом акмеологических характеристик деятельности и личности); *психодиагностический блок* (диагностика уровня компетентности, лидерского потенциала, акмеологических и психологических качеств), направленный на адекватную оценку компетенций субъекта; *прикладной блок* (развивающие тренинги, деловые игры, дискуссии и т.д.), направленный на развитие акмеологической компетентности (самокоррекция, самореализация, самосовершенствование), а также навыков и умений в разработке стратегии и тактики формирования имиджа [43].

Рассмотрим некоторые распространенные в психолого-педагогической литературе *особенности и психотехники конструирования личного имиджа*, которые может использовать каждый учитель в своей практической деятельности. Наиболее важными и значимыми являются:

- знакомство с собой и формирование представления о себе;
- самомотивация – поддержка самого себя;
- привлекательность – создание положительного облика;
- методика личного обаяния;
- технология успеха.

Рассмотрим особенности указанных психотехник несколько подробнее.

*Знакомство с собой и формирование представления о себе.* Создание имиджа учителя – это длительный и сложный процесс, успешность которого зависит не только от условий и технологий формирования, но и от собственного представления педагога о самом себе. Человек на протяжении всей своей жизни пытается познать себя. Мы с готовностью формируем убеждения о себе и без колебаний объясняем, почему мы чувствуем и поступаем именно так, а не иначе, но насколько хорошо мы в действительности знаем себя? Процесс самосовершенствования учителя должен начинаться с изучения и анализа как своих личностных, так и профессиональных проблем. На данном этапе большую роль должен играть специалист-психолог, который может оказать помощь в подборе различных методов и приемов самодиагностики. Такую первичную информацию о себе педагог может получить и сам, используя различные диагностические тесты, представленные в современной психолого-педагогической литературе (см. работы Е.И. Рогова, Л.Ф. Бурлачука, С.М. Морозова, А.И. Кочетова, А.А. Реана и других авторов).

*Самомотивация – поддержка самого себя.* Общеизвестно, что вдохновлять других намного проще, чем самого себя, как давать советы и исполнять их самому. Каким образом нужно мотивировать самого себя и чем? Если не можешь поддержать себя, то не стоит ожидать положительного результата от других. Самомотивация обозначает состояние человека, которое побуждает его к действиям (в данном случае к успешным и целесообразным педагогическим действиям). Если возникает ситуация снижения или отсутствия такой мотивации, необходимо решить, что приводит вас в такое состояние. Чаще всего это тревога и страх оказаться несостоятельным. Далее надо сделать *анализ ситуации*. Берется лист бумаги, делится на три части вдоль, колонки подписываются: «В этой ситуации хорошо, что...», «В этой ситуации плохо, что...» и «Но при этом я могу сделать...». Это упражнение позволяет увидеть ситуацию в перспективе, предугадать ее развитие, разобраться в своих мыслях, которые не дают спокойно и адекватно реагировать на ситуацию.

Можно также использовать терапевтический прием – *письмотерапию*, когда человек выписывает на бумагу все свои негативные мысли, освобождаясь от накопившегося негатива.

*Привлекательность – создание положительного облика.* По сути, имидж – есть самопрезентация, внешняя сторона образа, в котором прояв-

ляются наиболее существенные его характеристики. Важное место при этом должна занять работа по созданию эффектного имиджа. Если одеждой, прической, макияжем, мимикой человек создаст свой имидж и постарается соответствовать ему некоторое время, то он сам не заметит, как имидж перестает быть чисто внешним проявлением. Человек в него вживается и на самом деле чувствует все то, что хочет показать. Подобное состояние обусловит появление новых деталей имиджа.

*Методика личного обаяния.* Лицо – главная составляющая имиджа. Чувства, которые человек показывает лицом, создают большее впечатление, чем наряд или аксессуары, которыми он украшает свое тело. Осознанное использование глаз, например, повышает силу внушения слов на 25 %, что особенно может помочь во время объяснения нового материала на уроке. Тому, как можно управлять своими эмоциями и выражениями лица с помощью сокращения мышц, учат занятия по фэйсбилдингу: специальные упражнения, гимнастика для лица, аэробика глаз, разыгрывание различных ситуативных ролей, видеотренинги. Фэйсбилдинг начинается с физиогномики – «чтения» человека по форме и чертам его лица.

*Технологии успеха.* Их реализации, по мнению А.А. Калюжного, могут содействовать следующие заповеди [39].

✓ *Заповедь первая – «В начале было слово».* Ваша карьера и личный успех начинаются с информации. Где и каким образом вы будете подбирать себе работу, как писать резюме и говорить на собеседовании, как выглядит ваш класс и рабочее место, как выглядят ваши коллеги. Все это важнейшие элементы, от которых зависит ваша будущая карьера.

✓ *Заповедь вторая – «Рыбак рыбака видит издалека».* Непростая задача преподнести себя правильно. Подумайте, что вы можете предложить как потенциальный кандидат на выбранную вами вакансию. Если нужно написать резюме, излагайте все лаконично, но учитывайте, что это будет единственная информация о вас. Она должна быть исчерпывающей и интересной. Перечислите все те качества, которые наиболее важны в этой области. В некоторых случаях можно привести в пример какое-либо достижение, подтверждающее вашу компетентность. Главное, чтобы администрация школы поняла, почему именно вас она должна принять на работу. Избегайте штампов в написании резюме, и тогда, если вы удачно справились с этой задачей и вам предложили прийти на собеседование, нужно позаботиться о своем внешнем виде. Самым удачным будет, если



вы наденете костюм. Он может быть любых приглушенных цветов: от светлых до темных. Исключаются насыщенные цвета: красный, зеленый, желтый, черный, белый. Оптимальны в данном случае синий, серый, песочный, серо-зеленый и приглушенный темно-красный. Ориентиром в выборе стиля всегда служит то, как выглядит успешный педагог, которым вы хотите стать. Хорошим вариантом кроме костюма будет платье и жакет. Такой комплект повысит доверие к вам и авторитет. Заметьте, что костюм без блузки выглядит элегантнее, а с блузкой солиднее.

У мужчин выбор меньше. Чаще всего это костюм, рубашка без рисунка и галстук. Причем галстук – это украшение, свидетельствующее о вашем вкусе, творческом потенциале и социальном статусе. Рисунок на галстуке имеет разные свойства. К примеру, крапинка в шахматном порядке на темном фоне – это авторитетно и официально. Галстучный узор (правильные формы в шахматном порядке) для классического и консервативного стиля. Однотонные выглядят солидно и элегантно. Диагональные полосы – это динамичный рисунок, не самый актуальный на сегодня. Флоральные (цветочные) узоры для романтического образа. Не подходят для работы неупорядоченные или слишком абстрактные рисунки.

✓ *Заповедь третья – «Весь мир заинтересован в вашем успехе».* Сегодня любая представительская или публичная деятельность предполагает, что и учителя школы должны заботиться о своем имидже. Это требование рыночной экономики. Уже недостаточно быть просто профессионалом высокого класса. Личный имидж является важным дополнением или необходимым условием. Справедливым для всех профессий, а для педагогической – в первую очередь, может быть утверждение, что имидж должен быть таким, будто весь мир заинтересован в вашем хорошем расположении духа, блестящей внешности, крепком здоровье, удачливости и т. д.

Представление о вас складывается из следующих составляющих. В *визуальном измерении* – это внешний вид: стиль одежды, прически и аксессуары, а также манеры, мимика, жесты и осанка. В *вербальном измерении* – культура общения, устные и письменные коммуникативные способности, ваш голос, речь. В *обыденном измерении* – речь идет о нравственной стороне поступка, деятельности в целом. Совершенно очевидно, что в динамике имидж зависит не только от внешнего вида, но и от репутации человека. *Контекстное измерение* подразумевает, что имидж дру-



гих людей (родственники, друзья, окружение) влияет на ваше восприятие как личности.

✓ *Заповедь четвертая* – «*Вы можете быть красивы*». Помимо профессиональных требований в подборе гардероба нужно учитывать особенности фигуры и то, какие цвета вам подходят. В наших силах подобрать одежду, подчеркивающую достоинства и скрывающую недостатки. Внешность можно удачно подчеркнуть, если цвет одежды, волос и кожи будут сочетаться.

✓ *Заповедь пятая* – «*Встречают по одежде, а провожают по уму*». Эта заповедь может выражаться в следующих правилах поведения.

○ В вопросах одежды также следует соблюдать субординацию. Вы не должны выглядеть представительнее, чем ваш руководитель. Можно носить одежду дороже, но это не должно бросаться в глаза.

○ При работе над внешностью избегайте резких перемен.

○ Помните, что одежда должна соответствовать профессии только на рабочем месте и что говорить о себе желательно только необходимое и ничего лишнего.

○ Ваш имидж должен быть таким, как будто весь мир заинтересован в вашем процветании, крепком здоровье и прекрасном расположении духа.

Важной частью имиджа педагога является *красноречие*, общаясь с учениками, он не должен забывать и о тоне, которым он разговаривает с другими людьми. От этого зависит не только эмоциональный настрой учеников, но и их работоспособность. Так называемый «невербальный» имидж связан с *хорошими манерами*, под которыми подразумеваются жесты, мимика и позы. Они помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают установление коммуникационных связей с людьми. Нельзя забывать и о том *пространстве жизнедеятельности*, которое создает каждый человек. Расстановка мебели в нашей квартире, оформление рабочего места, марка машины и просто масса мелочей от фирменной ручки до кейса, которыми мы пользуемся, несут информацию о нас.

Немаловажное значение имеет и ваш *образ жизни* – то, как люди воспринимают вашу личную жизнь, отношения с окружающими и домочадцами, ваши моральные принципы, достоинство, поведение и характер. Иногда все элементы мощного имиджа на месте, но он все равно не рабо-

тает. Вам может не хватать самого важного аспекта вашего личного успеха – привлекательности в глазах окружающих [39].

Итак, формирование имиджа является важной составляющей работы учителя над собой. Выбор стратегии и способа самопрезентации оказывает существенное влияние на педагогическую деятельность и педагогическое общение. Учитывая ту роль, которую придают окружающие внешнему облику человека, школьный психолог должен проводить специальную работу по формированию имиджа педагога с учетом современных тенденций и достижений науки имиджелогии.

### **Контрольные вопросы**

- 1 Назовите авторов, успешно исследующих проблему имиджа учителя.
- 2 Дайте определение имиджа.
- 3 Какие виды имиджа выделяют исследователи?
- 4 Назовите основные составляющие имиджа по А.А. Калюжному.
- 5 Перечислите психотехники конструирования личного имиджа.
- 6 Как вы представляете специфику профессионального имиджа современного учителя?
- 7 Что представляет собой программа Е.П. Костенко по формированию имиджа?
- 8 Перечислите заповеди технологии успеха в формировании имиджа А.А. Калюжного.

## ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

### 4.1 Психологическая безопасность в педколлективе как основа фасилитации

*Безопасность* (или отсутствие опасности, угрозы) означает наличие и сохранение в перспективе условий, подходящих для жизни, для оптимального функционирования и развития. Психология безопасности предполагает учёт субъективного отношения человека к наличию и к перспективе воспроизведения условий, оптимальных для его жизни и деятельности.

Психологические угрозы проявляются не так отчетливо и явно, как физические опасности, а знания о них у большинства населения практически отсутствуют. Большинство людей уверены, что они психологически независимы и сами контролируют свои мысли и свое поведение. Понимание угроз психологической безопасности личности, механизмов их действия и возможностей психологической защиты становится не только теоретической проблемой, но и насущной потребностью социальной практики и повседневной жизни человека.

*Психологическая безопасность* в широком смысле слова означает осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни как обеспечивающим его душевное равновесие и развитие. Это означает, что человек субъективно готов к любым внешним переменам, в том числе и к тому, что изменения могут оказаться непредвиденными, а стечение обстоятельств – неблагоприятным. Человек отдаёт себе отчёт как в своих объективных связях с действительностью, в своей объективной включённости в каждую сложившуюся ситуацию, так и в своём субъективном отношении к происходящему – в своих чувствах, мыслях, намерениях в связи с этой ситуацией, в связи с отдельными её компонентами и/или характеристиками.

Психологическая безопасность связана с психологическим воздействием на человека других людей, групп, общества, природных катаклизмов, жизненных событий и т.п. В современной психологической литературе *психологическое воздействие* определяется как процесс и результат изменения одним субъектом психики и поведения другого субъекта или как воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого челове-

ка с помощью психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие.

*По результату* (причинение вреда или пользы) психологическое воздействие делится на конструктивное, деструктивное и спорное.

*Конструктивное воздействие* основано на принципах добровольности, взаимной заинтересованности, открытости, доверия. При этом субъект воздействия передаёт реципиенту в ненасильственной форме нечто своё личное (знания, опыт), а реципиент искренне хочет перенять это. Конструктивными видами воздействия являются аргументация и самопродвижение.

*Деструктивное воздействие* предполагает взаимодействие на позициях неравенства партнёров по коммуникации с целью достижения только собственной выгоды без учета интересов другой стороны. Деструктивное воздействие может применяться как в скрытой, так и в открытой форме. К открытым деструктивным видам психологического воздействия относятся принуждение, насилие, агрессия и т.д., к скрытым – манипуляция.

*Спорное воздействие* – это такой вид психологического воздействия, когда его проявления зависят от контекста ситуации. Спорное воздействие может оказаться полезным в отдельных случаях и вредным в остальных. К спорным видам влияния относят внушение, заражение, побуждение к подражанию, формирование благосклонности, игнорирование и т.п.

Т.И. Колесникова под *психологической безопасностью* понимает определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути.

В настоящее время специалисты разных уровней, работающие в образовании, пристальное внимание уделяют психологической безопасности образовательного процесса. От психологической безопасности образовательной среды зависит эффективность педагогического процесса. *Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды* являются удовлетворённость, референтность, защищённость личности [5, 6].

По данным исследований О.Е. Лебедевой и Э.Э. Сыманюк, изучавших мнение учащихся, хорошая школа – это школа без насилия, унижения, оскорбления. Дети очень чувствительны к влиянию психологическо-

го насилия, опасности, дискомфорта. В этом возрасте есть риск разрушения основ личностно-эмоционального благополучия.

О.О. Андронникова в качестве ключевого психологического параметра характеристик безопасности среды выделяет психологическое насилие (угрозу), которое оказывает разрушительное воздействие на психическое здоровье личности. По данным её исследования, 30,1 % из опрошенных детей указывают на унижение или жестокое обращение со стороны учителей, 21,2 % - на деспотизм и подавление личности педагогами [цит. по 65].

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, удовлетворению основных потребностей, т. е. возникает препятствие на пути самоактуализации. Основным источником психотравмы – психологическое насилие в процессе взаимодействия.

В организационном аспекте угрозу здоровью участников образовательной среды создает неразвитость системы психологической помощи, в результате чего деятельность службы сопровождения в системе образования оказывается неэффективной.

Устранение перечисленных угроз в образовательной среде будет способствовать снижению психологических опасностей в образовательном пространстве, а в более широком масштабе способствовать распространению безопасных отношений участников в социальной жизни. Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды), убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз), укрепляют психическое здоровье.

Под «*безопасной психологической средой школы*» понимается среда взаимодействия, свободная от проявления психологического насилия, имеющая референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующаяся преобладанием гуманистической центрации у участников (т. е. центрации на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей) и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов (рисунок 9) [5].



Рисунок 9 – Структурная модель психологически безопасной образовательной среды по И.А. Баевой [5]

В связи с анализом угроз И.А. Баева сформулировала *критерии психологической безопасности образовательной среды*. Первый критерий – это *защищенность от психологического насилия* во взаимодействии для всех участников образовательной среды. Угрозой психологической безопасности будет непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. Поэтому второй критерий психологической безопасности образовательной среды – ее *референтная значимость*, фиксируемая как отношение к ней. Угрозой психологической безопасности будет отсутствие у всех участников образовательной среды удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия, так как именно в этом процессе содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие.



Таблица 6 – Исследование психологической безопасности и комфортности образовательной среды по анкете-опроснику «Как дела?» И.А. Баевой [5]

№ п/п	Показатели безопасности и комфортности	Количество детей (%)
1	Ребенок идет в школу с хорошим настроением:	
	Наличие друзей в школе	
	Интерес к учебе в школе	
2	Наличие проблем в школе:	
	Из них с одноклассниками	
	С учителями	
	Старшеклассниками	
3	Знает ли ребенок, с кем можно поделиться своими проблемами? Да, знает:	
	С родителями	
	С учителем	
	С психологом	
4	Чувства, испытываемые ребенком на уроках:	
	Интерес	
	Скука	
	Тревога	
	Радость	
5	Чувство тревоги при общении с одноклассниками	
6	Чувство тревоги при общении с учителями	
7	Наличие личных проблем	
	Из них знают, к кому обратиться за помощью	
	Взаимодействуют с психологом или учителем	

Эмпирическими проявлениями здесь будут эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения. Третьим критерием психологической безопасности образовательной среды является *уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия* [5].

Таблица 7 – Компоненты отношения педагогов к образовательной среде школы [5]

Компоненты отношения к образовательной среде школы	Количество педагогов (%)
Когнитивный	
Эмоциональный	
Поведенческий	
Когнитивный и эмоциональный	
Эмоциональный и поведенческий	
Все три компонента	

Таблица 8 – Компоненты отношения педагогов к образовательной среде школы [5]

Характеристики школьной среды	Степень удовлетворенности педагогов характеристиками образовательной среды (%)				
	1	2	3	4	5
Взаимоотношения с учителями					
Взаимоотношения с учениками					
Уважительное отношение к себе					
Эмоциональный комфорт					
Внимание к просьбам и предложениям					
Возможность обратиться за помощью					
Возможностью высказать свою точку зрения					
Учет личных проблем и затруднений					
Возможностью проявлять инициативу, активность					

Психологическая безопасность является важным условием, придающим образовательной среде развивающий характер. Единое образовательное пространство создается за счет образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического, социального

здоровья всех субъектов системы образования. На уровне школы это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В психологическом смысле – это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

*Таблица 9 – Степень увлекательности работы для педагогов образовательного учреждения [5]*

Степень увлекательности	Количество педагогов (%)
В большой степени - 4 балла	
В очень большой степени - 5 баллов	
В малой степени - 2 балла	
В очень малой степени - 1 балл	
В средней степени - 3 балла	

Психологически безопасная образовательная среда, имеющая референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивающая психологическую защищенность включенных в нее субъектов, создается через психолого-педагогические технологии, построенные на основаниях диалога, на обучении сотрудничеству и отказу от психологического насилия во взаимодействии и направленные на развитие и формирование психологически здоровой личности. Эффективность психолого-педагогического сопровождения может быть оценена в параметрах социально-психологической составляющей образовательной среды школы или в характеристиках педагогической реальности как совокупности всех деятельно-коммуникативных взаимодействий и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, т. е. можно говорить о среде как об объединяющем начале развития.

Задача психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды школы – защита (создание безопасности) личности всех участников образовательной среды через создание условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных потенций. В этой среде вырастает здоровая личность, которая не принимает решения в ущерб себе и окружающим, т. е. фактически безопасная среда –

та, которая сохраняет, поддерживает и развивает психическое здоровье и психологическое благополучие ее участников [5].

### **Контрольные вопросы**

- 1 Что такое психологическая безопасность личности?
- 2 Что такое психологическое воздействие?
- 3 Какие виды психологического воздействия можно выделить?
- 4 Сформулируйте определение психологической безопасности образовательной среды.
- 5 По каким параметрам можно анализировать психологическую безопасность образовательной среды?
- 6 Назовите критерии психологической безопасности школы по И.А. Баевой.

## **4.2 Толерантность учителя как условие педагогической фасилитации**

В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в медицине и в гуманитарных науках и означает отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Распространенное в бытовом обиходе слово «терпимость» означает способность принимать чужое мнение и снисходительно относиться к поступкам другого человека.

Наиболее употребимы три значения толерантности. Первое из них относится к медицинской сфере и означает устойчивость иммунной системы организма. Другие два значения связаны с психологией. Они характеризуют толерантность в аспекте способности человека переносить негативное воздействие различных факторов среды или терпимость к идеалам, ценностям, воззрениям, поступкам и другим проявлениям личности, отличающимся от собственных.

В педагогической практике понятие «толерантность» употребляется недавно и продолжает оставаться довольно спорным. Педагогическое сознание в этом плане устойчиво стереотипно. Оно отождествляет толе-

рантность с проявлениями беспринципности, конформизма, попустительства, с безоговорочным отказом от моральных норм и ограничений, культурных и религиозных табу. Поэтому некоторые учителя настороженно, а подчас и негативно относятся к проблеме воспитания толерантности. Они сомневаются в целесообразности включения толерантности в систему человеческих ценностей и целей образования. Пути преодоления этого стереотипа просматриваются в определении роли и места толерантности в развитии человека, обладающего субъектной жизненной позицией и являющегося архитектором собственной жизни. Необходимо показывать многогранное педагогическое содержание толерантности.

Потребность в воспитании и развитии толерантности обусловлена актуальными проблемами развития общества, в частности, поиском универсальных механизмов построения культуры отношений между людьми. С точки зрения гуманитарного подхода толерантность трактуется как сердцевина истинно человеческого в человеке, отличающего его от всех других живых существ. Гуманитарность – это специфически человеческое отношение к людям и миру, которое включает в себя направленность на высшие ценности, нравственные установки и уважение к проявлениям человеческого качества в контексте культуры. Толерантность можно рассматривать как характеристику идеальных межличностных и межгрупповых отношений. Она входит в культурный арсенал любого сообщества как культурная норма и моральная ценность. Толерантность делает возможным существование различий, обеспечивая тем самым общественную жизнь разнообразных сообществ. Наличие же различий детерминирует необходимость толерантности [16].

Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор, обращаясь ко всем людям, ответственным за образование, сформулировал основные *принципы обучения и воспитания растущей личности в духе терпимости*. Основные из них:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;
- обучение пониманию необходимости отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;
- привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, базирующихся на осознании и принятии соб-

ственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах.

В последние годы понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира.

Исследователи трактуют *толерантность* как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Отправной точкой появления толерантности является готовность к безусловному принятию другого человека и взаимодействию с ним на основе взаимоуважения и взаимопонимания. Толерантность не сводится к безразличию, конформизму, подавлению собственной личности и ее интересов. Безусловно она постулирует активность всех субъектов взаимодействия. Толерантность является важной составной частью жизненной позиции зрелой личности, обладающей собственной системой ценностей и интересов и готовой к их защите. При этом такая личность с уважением относится к позициям и ценностям других людей. Суть толерантности выражается в том, чтобы уважать права других быть иными и не причинять им вреда.

*Критерии толерантности:*

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам, гомосексуалистам и др.);
- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;
- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;
- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;



- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;
- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;
- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;
- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

Ю.П. Поваренков уточняет психологическое значение термина «толерантность» как отсутствия или снижения реагирования на воздействие какой-либо негативного фактора; как установки на либеральное принятие моделей поведения, убеждений и ценностей других [64].

Автор обозначает два основных психологических значения данного понятия. Во-первых, толерантность он рассматривает как *феноменом межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким, каков он есть*. Это значение применяется по отношению к этнической, политической или гендерной толерантности. Русский эквивалент этого понятия – терпимость. Во-вторых, автор использует термин «толерантность» в значении, раскрывающем особенности поведения человека в сложных или неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или жизнедеятельности. В этом случае толерантность рассматривается как *способность противостоять, выдерживать, а может быть и не замечать неблагоприятные внешние воздействия, собственные состояния и помехи со стороны других*.

Автор полагает, что для более корректного использования понятия толерантность необходимо применять уточняющие определения. Например, в том случае если понятие толерантность используется в смысле терпимости, то ее следует называть социальной или *социально-психологической*, а если в смысле устойчивости – *психологической или психофизиологической*. Причем если устойчивость достигается за счет снижения сензитивности, то такую толерантность следует называть *пассивной психологической*, а если за счет выработки специальных способов деятельности, то *активной*.

Ю.П. Поваренков наметил критерии и показатели толерантности (таблица 10) [64].

Таблица 10 – Основные критерии и показатели толерантности по Ю.П. Поваренкову

Критерии	Показатели
Устойчивость личности	Эмоциональная стабильность; Доброжелательность, вежливость, терпение; Социальная ответственность; Самостоятельность; Социальная релаксация
Эмпатия	Чувствительность партнера; Высокий уровень сопереживания; Учтивость; Экстравертность; Способность к рефлексии
Дивергентность мышления	Отсутствие стереотипов, предрассудков; Гибкость мышления; Критичность мышления
Мобильность поведения	Отсутствие напряженности в поведении; Отсутствие тревожности; Контактируемость, общительность (коммуникабельность); Умение найти выход из сложной ситуации; Автономность поведения; Прогностицизм; Динамизм
Социальная активность	Социальная самоидентификация; Социальная адаптированность; Креативность; Социальный оптимизм; Инициативность

Понять суть толерантности можно через ее сопоставление с антиподом – *интолерантностью или нетерпимостью*. Интолерантность основывается на вере в приоритетность, большую значимость всех личностных проявлений при снижении значимости других. Нетерпимость ведет к доминированию, подавлению и унижению, отказывает в праве на существование инакомыслящим. Нетерпимость боится всяких инноваций, она догматична. Нетерпимость может проявляться в широком диапазоне: от обычной невежливости, пренебрежительного отношения к другим или

раздражения до этнических чисток и геноцида, умышленного уничтожения людей. Необходимо понимать последствия нетерпимости для общества и оценивать ее проявления как нарушения прав человека.

*Проявления нетерпимости:*

- оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;
- игнорирование (отказ в беседе, в признании);
- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);
- этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);
- поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);
- преследования, запугивания, угрозы;
- дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);
- расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);
- ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что «чужаки» вредны для общества, преследование «чужаков»);
- национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);
- фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);
- империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);
- эксплуатация (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);
- осквернение религиозных или культурных символов;

- религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);
- изгнание (официальное или насильственное);
- сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);
- репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства) [76].

Толерантность имеет важное значение для всех социномических профессий. Для педагогической деятельности толерантность является одним из наиболее профессионально важных качеств личности учителя. Анализ педагогической деятельности показывает, что большое значение для педагогического общения имеет социальная толерантность. В педагогическом процессе учителю приходится общаться с учениками, родителями, администрацией школы, представителями органов управления образованием и общественности. Нередко основные участники образовательного процесса имеют различные взгляды на вопросы обучения и воспитания. Тем не менее, учителю приходится учитывать различные позиции, ориентироваться в различных точках зрения, а затем ориентироваться на них в ходе педагогической деятельности. Необходимость в социальной толерантности усиливается в связи с усилением социальных различий между учащимися и индивидуально-психологической дифференцией школьников по учебным способностям и возможностям. К социальным и индивидуальным особенностям добавляются и межэтнические различия. В успешном решении этих проблем учителю будет способствовать развитая социальная толерантность. Отсюда вытекает задача ее формирования у педагога [64].

Вариативность образования, в основе которого, по существу, лежит стратегическая идея толерантности, позволяет учителю выбирать разные программы, отмечает А. Г. Асмолов. Она учит выстаивать конструктивные отношения с окружающими в запутанных ситуациях, поскольку основывается на понимании, что не может быть единственно правильной картины мира и монополии на единственно правильную линию поведения. В вариативной школе никто не противопоставляет одни учебники другим или одну методику другой [16].

В условиях интенсификации взаимодействия в обществе, когда стресс и конкуренция превращаются чуть ли не в норму человеческого бытия, роль такого качества личности, как толерантность, приобретает для учителя особую актуальность. Для учителя толерантность – это цель и средство его профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Цель, потому что в силу своих функциональных обязанностей учитель призван воспитывать у школьников толерантность как одно из базовых качеств личности. С другой стороны, данное качество является для учителя средством решения своих собственных жизненных и профессиональных проблем, комплекса задач профессионального развития.

В основе социальной толерантности учителя лежит особая мотивация, которая проявляется в его готовности принять человека, ученика таким, каков он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, а также в отсутствии у него негативных реакций, агрессивности по отношению к индивидуальным особенностям последнего. Говоря другими словами, *динамическая сторона толерантности* определяется содержанием мотивационной сферы учителя, системой его ценностей, интересов, убеждений и социальных установок.

Для того чтобы поведение и отношение учителя стали толерантными, ему необходимы конкретные знания, умения и способности. Они составляют *операциональную основу социальной толерантности*:

- знания о психологических особенностях людей как участниках образовательного процесса;
- способность вставать на точку зрения другого, т.е. способность преодолевать свой эгоцентризм;
- способность общаться с различными, а порой и противоположными по характеру группами;
- способность контролировать процесс общения и ряд других.

Автор делает вывод, что социальной толерантности можно обучать, формируя у человека соответствующую мотивацию, необходимые знания и умения, развивая социальный интеллект [64].

Следует признать, что далеко не все учителя являются социально толерантными. Например, хорошо известны случаи, когда даже опытные учителя не могут организовать нормальное взаимодействие в классах с учениками разной национальности. У этих учителей хорошо выражен мотивационно-динамический аспект толерантности, т.е. они хотят и стре-

мятся понять своих учеников разной национальности. Но из-за отсутствия знаний о специфике этнических особенностей школьников они, тем не менее, не могут добиться желаемого уровня взаимодействия в классе.

Другим примером проявления социальной интолерантности является сознательное или чаще всего несознательное завышение оценки тем школьникам, которые психологически более совместимы с учителем, и наоборот, занижение оценок школьникам, которые по темпераменту или другим характеристикам не похожи на учителя. Естественно, что это происходит при одинаковом уровне демонстрируемых знаний [64].



*Рисунок 10 – Типология педагогов по признаку толерантности- интолерантности*

Интолерантность может проявляться и в общении с коллегами. Очень часто социальная интолерантность учителей по отношению к коллегам или школьникам проявляется в форме профессиональной деформации, которая, в частности, может являться результатом нарушения социального познания и использования неадекватных представлений об учениках, о содержании их учебной деятельности и жизнедеятельности. Так, некоторые молодые учителя абсолютизируют роль своего предмета, забывая о том, что значительно больше ученика могут интересовать другие предметы, а также и то, что его предмет это лишь один из многих предме-



тов, которые должен освоить ученик. Некоторые учителя предпенсионного возраста абсолютизируют роль школьника как субъекта учебной деятельности. Они считают, например, что подросток должен интересоваться только учебной либо только теми вопросами, которые связаны с ней. И всякое несоответствие поведения подростка этой парадигме порождает у учителя в лучшем случае досаду, непонимание, а в худшем - неприятие и агрессию.

Педагоги, взявшие на себя задачу воспитания в духе толерантности, неизбежно сталкиваются со множеством проблем. Среди них одна из первых – проявление симптомов нетерпимости (интолерантности), имеющих место в педагогическом процессе. Нетерпимость проистекает из убежденности человека или социальной группы в том, что их система ценностей или образ жизни являются высшими по отношению к ценностям, образу жизни других людей или групп. Проявление симптомов нетерпимости не должно застать педагогов врасплох. Заметить их легко, особенно когда они проявляются в отношениях между детьми, в их поведении на занятиях или на игровых площадках. Педагоги должны обратить на это внимание, но реагировать нужно деликатно и конструктивно, а действовать осмотрительно. Не стоит ругать обидчика в присутствии класса или подчеркнуто симпатизировать жертве.

При выявлении признаков интолерантности нужно обращать внимание на следующее.

*Язык.* Обзывают ли дети друг друга, используют ли они при обращении к кому-либо из одноклассников или при описании их внешности выражения или намеки, имеющие уничижительный расовый или национальный оттенок?

*Стереотипы.* Используют ли дети негативные обобщения в разговорах о расовых или национальных группах, об инвалидах, стариках или других людях, отличающихся от них?

*Насмешки.* Пытаются ли дети поставить своих одноклассников в неловкое положение, привлекая внимание к каким-либо присущим им чертам, сделанным ими ошибкам, особенностям жизни их семей или друзей?

*Предубеждения.* Считают ли дети, что некоторые из них могут быть хуже или глупее остальных в силу расовой или национальной принадлежности либо из-за каких-то личных черт? Полагают ли они, что с детьми, исповедующими иные религии, не стоит «водиться» и играть?

*Поиск «козла отпущения».* Склонны ли дети обвинять в происходящих с ними неприятностях, в возникновении конфликтов, в плохом поведении, проигрышах в спортивных и иных соревнованиях одного или нескольких одноклассников?

*Дискриминация.* Есть ли в классе дети, которых другие одноклассники всегда избегают (не выбирают в пару, не зовут в команду)?

*Остракизм (бойкот).* Бывают ли у детей периоды, когда они не разговаривают с кем-либо из одноклассников, не включают их в совместные действия?

*Преследование.* Пытаются ли одни дети испортить настроение другим, выталкивая их из ряда во время построения, оставляя на их партах или в учебниках анонимные записки неприятного содержания или карикатуры? Используют ли они в своем поведении другие приемы, вынуждающие преследуемого ребенка подчиниться группе или уйти из нее?

*Осквернение или порча.* Делает ли кто-то из детей непристойные надписи или рисунки или в какой-то иной форме демонстрирует неуважение к собственности других или работе, сделанной детьми в школе?

*Запугивание.* Прибегают ли некоторые дети к намеренному запугиванию тех, кто меньше или слабее их, используют ли они свой социальный статус или силу для принуждения других к действиям против их воли?

*Изгнание.* Был ли кто-либо из детей несправедливо или беспричинно изгнан из команды, клуба или рабочей группы?

*Отчуждение.* Есть ли дети, которых упорно и несправедливо не допускают к общим играм или внешкольным занятиям, не приглашают в клубы?

*Сегрегация.* Прослеживается ли у детей тенденция собираться и общаться группами, сформированными по расовым, религиозным, национальным или половым признакам?

*Подавление.* Вынуждают ли каких-то детей силой или угрозами не участвовать в общих дискуссиях, не высказывать своего мнения при общении с одноклассниками?

*Насилие.* Подвергались ли некоторые дети нападениям или физическому насилию со стороны других детей [16]?

Рассматривая другой аспект толерантности учителя, который связан с его устойчивостью или неустойчивостью к неблагоприятным условиям

деятельности и жизнедеятельности, Ю.П. Поваренков отмечает, что этот вид толерантности учителям крайне необходим, поскольку проблем, трудностей и неблагоприятных факторов в его деятельности достаточно много [64]. Их можно поделить на несколько групп.

*Первую группу* составляют *факторы-гигиенисты*, к числу которых относят нормальную оплату труда, комфортные условия труда, оптимальную почасовую нагрузку и т.д. В настоящее время все эти факторы в деятельности учителя далеки от оптимального уровня, что порождает высокую текучесть кадров и проблему профессиональной маргинальности. Последняя проблема проявляется в том, что часть учителей продолжает работать в школе, но педагогическая деятельность их не устраивает, свои функции они выполняют формально и при любом удобном случае постараются сменить свою профессию.

*Вторая группа* – *содержательные факторы*, которые связаны с содержанием педагогической деятельности. Следует признать, что при самых комфортных условиях деятельность учителя является достаточно напряженной. Эта напряженность определяется широтой функций учителя (учебные, воспитательные, организационные), сложностью контингента учащихся, необходимостью постоянной подготовки к занятиям, необходимостью постоянного совершенствования и т.д. Психологическая интолерантность к содержанию деятельности порождает у учителей эмоциональное выгорание, различные формы профессиональной деформации личности, соматические, неврологические и психические заболевания. Несомненно, что психологическая толерантность должна формироваться у учителя как способность и умение снимать профессиональную напряженность, как способность к релаксации, к переключению и отключению от ситуации в нужный момент. Очевидно, что *ведущая роль в противостоянии учителя содержательным факторам педагогической деятельности отводится активной психологической толерантности* [64].

Наряду с внутренними резервами и возможностями важным средством повышения стрессовой устойчивости педагога является своевременная помощь со стороны психологов, которая может проявляться в организации аутогенной тренировки, профессиональном консультировании.

*Третья группа* факторов связана с возникновением и разрешением нормальных кризов профессионального развития учителя. Часть из них вызвана возрастными кризисами взрослости, а часть является результатом

обострения противоречий собственно профессионального развития. Часть педагогов оказывается плохо подготовленной к преодолению нормативных профессиональных кризисов. Их интолерантность проявляется в том, что они свое кризисное состояние рассматривают как катастрофу, не могут сосредоточиться на поиске оптимальных путей выхода из этого состояния и т.д.

Таким образом, отсутствие психологической толерантности к данной группе факторов приводит к серьезным проблемам в ходе реализации профессиональной карьеры педагога, в процессе профессионального становления человека в целом.

Формирование психологической толерантности в отличие от социальной предполагает иную модель обучения. В данном случае речь должна идти о формировании различных видов копинг-поведения или совладания. Приемы совладания с перечисленными группами факторов педагогической деятельности могут быть различными: пассивными, ориентированными на повышение или изменение порогов сензитивности и активными, связанными с приобретением конкретных знаний и проработкой конкретных техник проживания сложных ситуаций [64].

Существуют два подхода в развитии толерантности.

1 Толерантность рассматривается как противоядие интолерантности: от людей требуется обуздание негативных, агрессивных или враждебных реакций, на них налагается ответственность. В международных стандартах прав человека, в законах, уставах школ содержатся конкретные формулировки такого рода ограничений. Они выражают минимальный уровень уважения к другим, и если он не выдерживается, люди скатываются к нетерпимости. Этими стандартами также определяется, какие социальные условия являются недопустимыми и от каких форм поведения следует отказаться.

2 Создание условий для осуществления прав человека. В воспитании это означает культивирование отношений открытости, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, а также способность конструктивно разрешать разногласия и продвигаться от конфликтных ситуаций к примирению и разрешению противоречий (Б. Э. Ризердон).

Эти два подхода не конкурируют между собой, а находятся в отношениях взаимного дополнения. Создание в школьной среде условий для осуществления прав человека обуславливает возможность и активность самоутверждения воспитанника, а применение ограничений препятствует проявлению негативных форм поведения.

Итак, в рамках образовательного процесса и социальная, и психологическая толерантность приобретают специфические черты, которые дают все основания, чтобы назвать ее педагогической. Педагогическую толерантность следует рассматривать как разновидность профессиональной толерантности в целом. Профессиональную, в том числе и педагогическую, толерантность необходимо целенаправленно формировать. Для этого понятия социальной и психологической толерантности должны быть операционализированы и рассмотрены как особые формы профессиональной активности учителя, направленные на самосохранение и повышение эффективности профессиональной деятельности. Важную роль при разработке соответствующих программ должны сыграть теоретические и практические наработки в области оптимизации педагогического общения и концепции совладания [64].

### **Контрольные вопросы**

- 1 В чем состоит актуальность психологических исследований проблемы толерантности?
- 2 Уточните психологическое значение понятия «толерантность».
- 3 Как вы понимаете педагогическую толерантность?
- 4 Какие преимущества имеет толерантный учитель?
- 5 Назовите критерии и показатели толерантности по Ю.П. Поваренкову.
- 6 Перечислите проявления интолерантности в современном обществе.
- 7 Почему для профессии учителя толерантность как профессионально важное качество имеет особое значение?
- 8 Приведите примеры интолерантного отношения учителя к ученикам.
- 9 Какие факторы в педагогической деятельности могут способствовать проявлению интолерантности?
- 10 Какие два подхода к развитию толерантности предложил Б.Э. Ризердон?

### 4.3 Эмпатийный способ педагогического взаимодействия как его фасилитирующий фактор\*

В свое время С.Л. Рубинштейн выдвинул тезис о том, что отношение к другому человеку оказывает формирующее влияние на становление личности. Параллельно Б.Г. Ананьев пришел к заключению, что ребенок входит в объективный мир субъектом, обладая особой человеческой активностью. В силу этого его отношения с другими также являются субъектными.

Из этого следует, что отношение к человеку нужно строить исходя из его внутренней его сущности. Оно должно быть субъект-субъектным, включать взаимопринятие, взаимодействие и взаимопонимание. Обмен эмоциями, действиями, информацией и взаимное влияние являются собственно содержанием любого взаимодействия, в том числе и педагогического. Способность учителя к такому взаимодействию выражается в стиле педагогического общения.

В частности, А.А. Бодалев установил, что направленность личности педагога на субъект-субъектное взаимодействие обуславливает психологические центрации стиля его общения с учащимися. Так, для педагогов, центрирующихся на собственном «Я», характерен формализм в отношениях с детьми, отсутствие глубины общения с ними, подчеркивание собственного превосходства и навязывание своих способов поведения. Учителя, центрирующиеся на «я – другой», стремятся строить партнерские отношения, диалог и сотрудничество. По мнению Ш.А. Амонашвили, ориентация на личность в процессе педагогического взаимодействия означает, что учитель имеет соответствующую систему взглядов, установок, позиций, базирующихся на системе субъект-субъектных связей [цит. по 10].

*Под педагогическим взаимодействием* А.Б. Орлов понимает особым образом построенное простое взаимодействие учителя и ученика, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Исследователи подчеркивают двусторонность педагогического взаимодействия, поскольку оно представляет собой взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процессе их личностного роста и изменения.

---

\*В параграфе использованы материалы диссертационного исследования М.Г. Бобковой (2006).



Педагогическое взаимодействие организуется на основе четырех принципов: диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации. Качество педагогического взаимодействия зависит от различного сочетания и доминирования группы определенных качеств личности педагога.

Когда содержание педагогической деятельности направлено на содействие развитию личности и психики ученика, оно сопровождается педагогическим взаимодействием с учащимся, которое состоит из трех компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Такое взаимодействие в деятельности педагога развивается в условиях, построенных по принципу диалога.

*Диалог* предполагает выявление личностного отношения учащихся к обсуждаемой проблеме, к людям, к миру. Он способствует проявлению внутренней позиции личности, создает почву для доверия, искренности, взаимопонимания. Реализация диалогического принципа в процессе педагогического взаимодействия требует учета индивидуальных особенностей учащихся, их эмоционального состояния. Диалог предполагает опору на положительное в собеседниках, обеспечение ситуации успеха каждой стороне.

М.Г. Бобкова отмечает, что в процессе педагогической деятельности учитель не только декодирует поступающую от ученика вербальную и невербальную информацию, наблюдая за поведением ученика (когнитивный компонент). Он также активно взаимодействует с ребенком, стимулируя его своим поведением к самораскрытию (поведенческий компонент). Процесс педагогического взаимодействия сопровождается разнообразными эмоциональными реакциями (эмоциональный компонент), которые выполняют функции ориентировки, регуляции и коррекции совместной работы.

Таким образом, в субъект-субъектном взаимодействии педагог не только передает знания и воспитывает ученика. Он стимулирует активность ученика, актуализирует его стремление к саморазвитию и создает условия для самосовершенствования. При этом следует подчеркнуть, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных на принципах диалога.

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что педагогическое взаимодействие должно быть *лично-ориентированным*. Автор характеризует его как педагогическое общение, которое создает наилучшие условия для развития учебной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал [цит. по 10].

В.А. Петровский выделяет следующие *способы взаимодействия*:

- наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- понимание и принятие личности ребенка, основанное на способности стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции.

Профессионально важные качества личности учителя определяют продуктивность всей педагогической деятельности. Эффективное лично-ориентированное педагогическое взаимодействие предполагает развитость ряда профессионально важных качеств учителя, важнейшая роль среди которых, с точки зрения К. Роджерса, принадлежит эмпатии. Эмпатия определяет способность педагога воспринимать состояния учащихся при отсутствии собственного опыта подобных переживаний.

Характеристика эмпатии как профессионально важного качества педагога требует понимания самого понятия эмпатии. Несмотря на некоторую общность подходов к трактовке эмпатии, мнения ученых дифференцируются, когда речь идет об ее психологическом статусе. Известны три направления в определении эмпатии:

- 1) эмпатия как способность или свойство личности;
- 2) эмпатия как психологический процесс;
- 3) эмпатия как психическая реакция.

Психологи, исследующие *эмпатию как способность или свойство личности*, сосредоточены на изучении особенностей моральной и ценностной ориентации, системы социальных потребностей, направленности личности в общении, системы отношений к другому, развития социального интеллекта, социальных чувств, рефлексии, способности к децентрации и просоциальной мотивации у субъектов эмпатии.

Если рассматривать определение эмпатии как свойства личности, она получает статус фактора, который характеризует лично преобра-

зующее взаимодействие. Она также постоянно стимулирует и оптимизирует развитие личности. Такое понимание эмпатии подчеркивает ее проявление в роли механизма эффективного взаимодействия и предопределяет субъект-субъектные отношения.

Т.П. Гаврилова определяет *эмпатию как совокупность эмоциональных и познавательных процессов*, специфика которых определена ценностными и мотивационными установками личности. Предположительно, речь идет о гуманистических ценностях и позитивных установках.

Имеются попытки определить *структуру эмпатии* как психического процесса. В частности, Д.А. Хьюстон выделяет *два компонента эмпатии*: 1) эмоциональный с преобладанием эмоционального реагирования на переживания другого; 2) когнитивно-аффективный с преобладанием в эмоциональном ответе на переживания другого понимания его внутренних состояний [цит. по 10].

М.Г. Бобкова придерживается *трехкомпонентной структуры* и выделяет: 1) эмоциональный компонент, если преобладает эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии; 2) познавательный (когнитивный), если доминирует информативность; 3) поведенческий компонент, если доминирует волевой аспект, что выражается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и ожидании от него ответной эмпатии.

Эмпатия, отражающая внутреннее состояние педагога, представляет собой феномен, который описывается понятием «отношения» (к самому себе, к объектам своей деятельности). Проявляется эмпатия во внешних действиях посредством взаимодействия. Необходимо проанализировать ее взаимосвязь с системой отношений.

Ю.А. Менджеричкая определяет значение эмпатии в изменении взаимоотношений:

- система отношений выступает как предпосылка развития и проявления эмпатии и, следовательно, ее функций в общении;
- эмпатия выступает как специфический вид отношений;
- эмпатия как пусковой механизм реализации отношений личности в процессе взаимодействия и общения с окружающими;
- эмпатия как механизм, регулирующий дистанцию в общении;
- эмпатия как способ сдерживания негативных отношений во взаимодействии с другими людьми.

Другую трактовку взаимосвязи между эмпатией и системой отношений приводят А.К. Бохарт, В.В. Знаков. Они указывают на функцию содействия, которую выполняет эмпатия в развитии личности другого, и ее роль в выборе форм взаимодействия и общения, направленных на преодоление дискомфортных и фрустрирующих ситуаций, в которых находится другой.

А.А. Бодалев рассматривает эмпатию как пусковой механизм реализации отношений личности, знак и направленность которых детерминированы особенностями эмпатии.

В подходе к рассмотрению эмпатии как механизма, регулирующего дистанцию общения, некоторые ученые (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, В.В. Бойко) называют защитную функцию эмпатии, которая предохраняет от глубокого проникновения сильных переживаний партнера по общению во внутренний мир субъекта.

Иногда эмпатия рассматривается как способ сдерживания конфликтных отношений (G. Varet-Lenart, D. Lisak, D.R. Richardson). Ученые пришли к заключению, что высокий уровень эмпатии сдерживает негативные проявления во взаимоотношениях [цит. по 58].

Среди многообразия *методов изучения* ребенка К. Роджерс отдавал предпочтение эмпатийному слушанию, позволяющему воспринимать внутренний мир с «сохранением эмоциональных и смысловых оттенков». По его мнению, эмпатийный способ общения имеет несколько граней: вхождение в душевный мир другого, постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям, их нюансам, активизацию их конструктивности без оценивания и осуждения. Быть эмпатийным трудно, предупреждает он, это означает быть ответственным, активным и в то же время тонким и чутким [93].

Очевидно, что эмпатия является своеобразным катализатором конструктивных форм взаимодействия, а также способствует торможению деструктивных и вредных способов общения. Именно поэтому эмпатия как профессионально важное качество учителя помогает более глубокому познанию и пониманию личности ученика.

М.Г. Бобкова делает вывод о том, что эмпатия обуславливает личностно преобразующее взаимодействие. Она является постоянно действующей причиной развития личности, выступает в роли фактора надежности профессионализма педагога и формирует качественный потенциал

его личности, непосредственно используемый в педагогическом взаимодействии [10].

*Профессиональные установки педагога как личностное образование.* Профессиональные установки являются одной из форм проявления психологических установок в профессиональной деятельности. Вопросы профессиональной установки рассматриваются в работах А.К. Марковой, К.М. Левитан, В.Е. Клочко. Этими авторами предложен ряд определений профессиональной установки:

- стремление овладеть профессией, получить специальную подготовку, добиться в ней успеха, определенного социального статуса (А.К. Маркова);
- готовность субъекта к исполнению обязанностей, норм, предписаний к данной профессиональной роли, включающая в себя как психологическую предрасположенность (положительное отношение) к определенной профессиональной деятельности, так и профессиональную умелость для исполнения этой деятельности (К.М. Левитан) [цит. по 58].

В результате анализа имеющихся в психологической литературе исследований М.Г. Бобкова делает вывод о том, что существует несколько *типов установок*: подготавливающие личность к конкретным действиям в определенных ситуациях; непосредственно не связанные с ситуацией, но отражающие в поведении индивидуальные особенности личности. Установка выражает своеобразную форму направленности личности. Она определяется потребностями личности и ситуацией, в которой возможно удовлетворение этих потребностей. Профессиональная установка возникает при конфронтации потребности с этой ситуацией. В структуре профессиональной установки выделяют эмоциональный, когнитивный, операциональный компоненты.

*Педагогическая установка* как вид профессиональной установки представляет собой личностное образование, которое проявляется в условиях реальной жизнедеятельности, связано с прошлым опытом субъекта педагогической деятельности. Закрепляясь и фиксируясь в педагогической деятельности, она способствует изменению способа взаимодействия педагога с учащимися [10].

*Эмпатийный способ взаимодействия* как один из принципов педагогического взаимодействия. Как уже отмечалось, эмпатию характеризует личностно преобразующее взаимодействие, а эмпатийный способ взаимо-



действия, изменяя его характер, содействует психическому развитию ученика. Однако для того, чтобы педагог применял в своей деятельности эмпатийный способ взаимодействия, у него должна быть первоначально сформирована соответствующая профессиональная установка на восприятие учеников. Развитие эмпатийного способа взаимодействия до уровня профессиональной установки приводит к эффективному педагогическому взаимодействию.

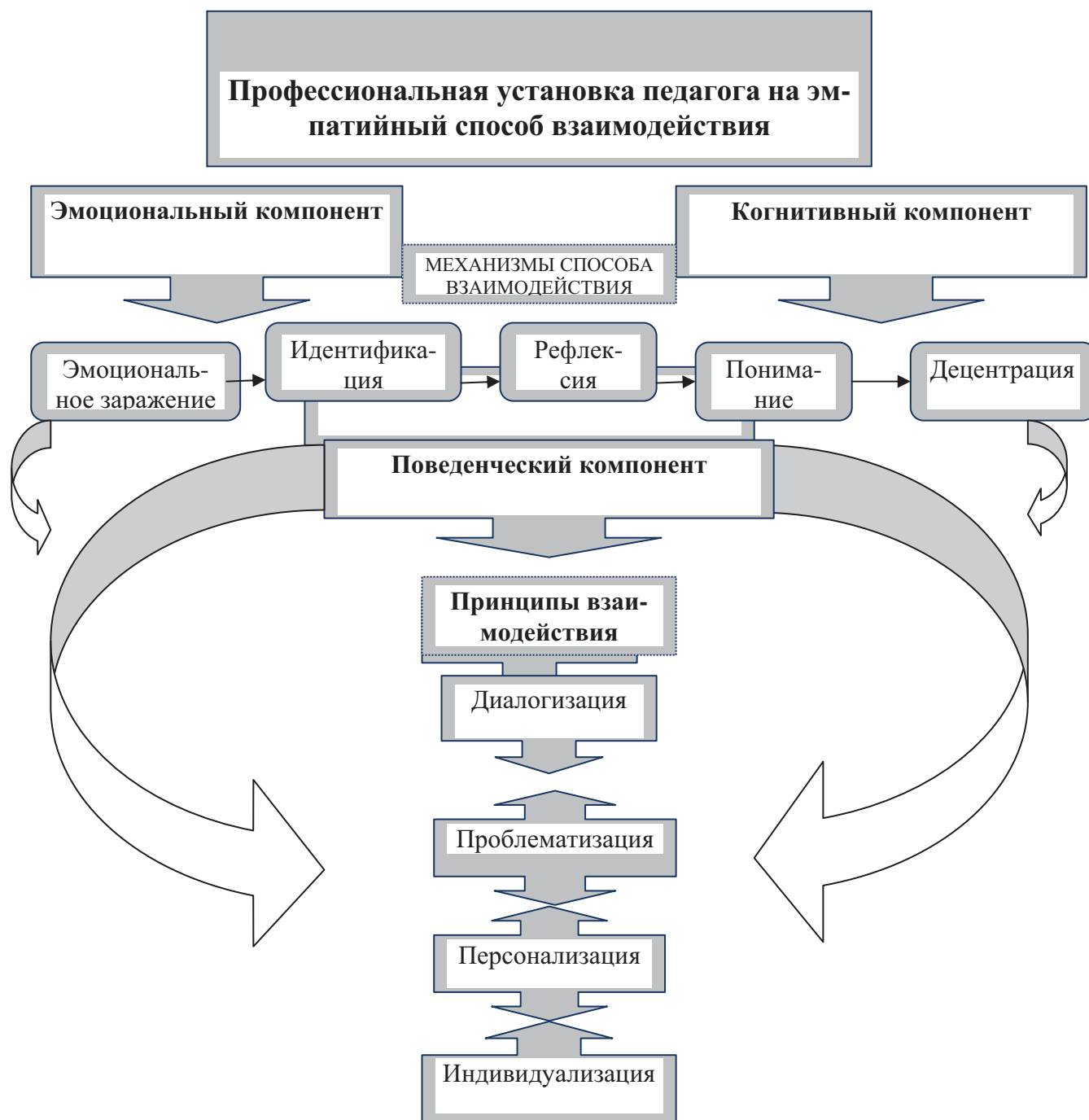
Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, М.Г. Бобкова называет *профессиональной установкой педагога на эмпатийный способ взаимодействия* [10].

*Структурные составляющие профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.* В структуре профессиональной установки, как и взаимодействия, и эмпатии, выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. По мнению М.Г. Бобковой, профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия объединяет трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и эмпатию как профессионально важное качество педагога в единое целое. В педагогическом взаимодействии эмпатия проявляется через внутреннюю подструктуру деятельности, формирующую профессиональную установку педагога на эмпатийный способ взаимодействия, и внешнюю подструктуру, реализующую этот способ взаимодействия в практической деятельности педагога. В соответствии с этим профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия отражает трехкомпонентную структуру педагогического взаимодействия и состоит из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов (рисунок 11).

При этом в состав компонентов данной профессиональной установки входят определенные *механизмы*, позволяющие реализовывать её как способ взаимодействия [10].

*Эмоциональный компонент* выполняет ряд *функций* профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия: развитие социальных эмоций; актуализация собственного эмоционального опыта; удовлетворение эмоциональных потребностей. Этот компонент включает психологические механизмы эмоционального заражения и идентификации.





*Рисунок 11 – Структура профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия по М.Г. Бобковой [10]*

Самый первый механизм профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, входящий в эмоциональный компонент, – механизм *эмоционального заражения*. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с окружающими, способствует формированию условий для эмоционального обмена, развивает умение воспринимать экспрессию другого и отражать ее, способствует формирова-

нию экспрессивного репертуара.

Вторым механизмом профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия в рамках эмоционального компонента является осознанная и неосознанная *идентификация*. Идентификация в современном понимании представляет собой процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов.

Осуществляя эмпатию, индивид не сливается с объектом и не переживает свою полную схожесть и тождественность с ним, как это происходит в процессе идентификации.

**Когнитивный компонент** профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия обеспечивает постоянную исследовательскую активность и определяется познавательным содержанием эмпатических переживаний в форме образов, моделей, схем, обобщений, представлений непосредственного реального окружения. Он выполняет следующие *функции*: обеспечение опознания эмоциональных состояний других, их отношений, личностных характеристик по их выразительному поведению; развитие способности принять точку зрения другого; снижение избыточной самоконцентрации; ориентация в потенциальных и реальных эмоциональных состояниях другого; оценка перспективы дальнейших взаимоотношений.

Первый механизм когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия – *понимание*. В исследованиях поведения человека, проведенных А.А. Бодалевым и его сотрудниками, обнаружилось, что в понимании человека человеком ведущую роль играют второсигнальные психические процессы - мышление и воображение, окрашенные эмоциональным состоянием воспринимающего субъекта.

Понимание характеризуется тремя уровнями проявления: низший уровень отличается пассивностью воображения; второй уровень характеризуется неупорядоченностью воображения; высший уровень – конгруэнтное репродуцирование переживаний партнера.

Следующий механизм когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия – *рефлексия*. Рефлексия трактуется как способ «продумывания» действия за другого и

представления самого себя с его позиции. Непрерывное сопоставление своих образов действительности с образами других людей, а также многократное включение этих образов друг в друга порождают особый тип отношения личности со средой, наделённой сознанием, – рефлексивное отношение. Без учёта этого отношения невозможен сколько-нибудь полный анализ поведенческих ситуаций. Рефлексия выполняет функцию преобразования внутренних стимуляторов поведения в сам акт.

Третьим механизмом когнитивного компонента профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия является *децентрация*. Децентрация – это механизм преодоления эгоцентризма личности, в ходе которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции. Децентрация связана с уровнями развития когнитивной эмпатии, определяет аффективность коммуникативного процесса [10].

**Поведенческий компонент** профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия является самым высоким уровнем взаимодействия, объединяющим когнитивный и эмоциональный компоненты. Поведенческий компонент имеет гуманистические по своей природе акты взаимодействия, основанные на сопереживании, сочувствии, способствующие установлению демократических и доверительных взаимоотношений.

Этот компонент способствует реализации принципов педагогического взаимодействия: диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации.

В поведенческом компоненте профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия проявляется безусловное принятие личности учащегося, устанавливается атмосфера доброжелательности и доверительности (диалогический принцип), изменяются роли и функции учителя и учащегося. При эмпатийном взаимодействии учитель актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту (принцип проблематизации). При таком способе взаимодействия происходит адекватное включение элементов чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков (принцип персонализации). Данный способ взаимодействия позволяет культивировать индивидуальность (принцип индивидуализации) [10].

Таким образом, поведенческий компонент профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия создает условия для максимального сопереживания и самопроявления взаимодействующих сторон. Данный компонент объединяет когнитивный и эмоциональный компоненты, способствует реализации принципов педагогического взаимодействия и включает следующий набор *функций профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия*:

- регуляцию средств общения, используемых партнером, с помощью их оценки и обратной связи, приводящей к корректировке поведения;
- сопровождение помогающего поведения;
- выбор адекватных поведенческих актов, способных вызвать партнера по общению на взаимную эмпатию;
- выражения суждений по поводу мыслей и чувств другого в формах взаимодействия, актуальных для его личного опыта;
- использование форм обращения, которые бы меньше всего причиняли вред другому человеку.

*Психологическое содержание профессиональных установок педагогов на эмпатический способ взаимодействия.* На основе экспериментального исследования М.Г. Бобковой (2006) выделены пять **типов профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия**:

- активно-положительная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление доверительных отношений);
- функциональная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на избирательность взаимоотношений);
- нейтрально-безразличная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление официальных отношений);
- ситуативная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на изменчивость отношений);
- скрытно-отрицательная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на формальные отношения) [10].

**1 Педагоги с активно-положительной профессиональной установкой** имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаи-*

*модействия*. Они дают эмоциональный отклик на переживания партнера по общению, умеют предвидеть последствия поведения, способны предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников взаимодействия по общению. Педагоги с данным типом профессиональной установки способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям – мимике, позе, жестам. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию. Эти педагоги способны также находить соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях и проявлять ролевую пластичность. Они умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия, понимают логику их развития, чувствуют изменения смысла ситуации; путем логического умозаключения они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как ученик поведет себя в дальнейшем.

**2 Педагоги с функциональной профессиональной установкой** имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают недостаточный эмоциональный отклик на переживания партнера по общению. Это связано с тем, что они не всегда правильно оценивают состояния, чувства, намерения людей по невербальным признакам. Недостаточная чувствительность к невербальной экспрессии существенно снижает у педагогов способность понимать учащихся, что сказывается на снижении чувствительности к человеческим отношениям. Педагоги с данным типом профессиональной установки не всегда могут находить соответствующий тон общения с разными учащимися в разных ситуациях взаимодействия. Из-за недостаточно чёткого восприятия и понимания вербальной и невербальной составляющих общения не всегда могут анализировать сложные ситуации взаимодействия с учащимися.

**3 Педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой** имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом противоположные переживания, так как плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Педагоги с данным типом профессиональной установки недостаточно владеют языком телодвижения, взглядов и жестов, поэтому в общении больше ориентируются

на содержание вербального сообщения. Во взаимодействии с другими людьми педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия не всегда могут находить соответствующий тон общения, так как не владеют достаточным репертуаром выработанного ролевого поведения.

**4 Педагоги с ситуативной профессиональной установкой** имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. Такие педагоги не всегда могут предсказывать события, основанные на понимании чувств, мыслей, намерений другого человека, так как высокий уровень эмоциональности не дает возможности правильно распознать сложные ситуации взаимодействия и понять логику их развития. Поэтому во взаимодействии с учащимися им не удаётся достаточно адекватно анализировать учебные ситуации, они испытывают также трудности в анализе взаимодействия.

**5 Педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой** имеют следующие *характеристики эмпатийного способа взаимодействия*. Они не дают эмоциональный отклик на состояния партнера, Плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов. Педагоги с данным типом профессиональной установки могут часто ошибаться в понимании смысла слов учащихся, так как не учитывают (или понимают неверно) сопровождающие их невербальные реакции. Они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника и, как следствие, плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между учащимися и коллегами.

М.Г. Бобковой разработана и апробирована программа формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, которая реализуется путем проведения тренинга. Тренинг включает в себя элементы тренингов личностного роста, тренинга навыков и видеотренинга. Четыре блока тренинговых занятий направлены на формирование эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Целью программы является формирование психологических компонентов профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. Задачи программы: дать учителю почувствовать соб-



ственную ответственность за свои профессиональные проблемы; дать понять и проанализировать учителю свои установки при восприятии различных людей; развить умение эффективно слушать, создавая у партнера ощущение, что их понимают и принимают; научить видеть и понимать психологические особенности учащихся, учитывать эти особенности во взаимодействии с ними; овладеть механизмами эмпатийного способа взаимодействия на уроке.

Содержание программы включает следующие разделы: знакомство и первоначальная формулировка проблем, эмпатийное вчувствование, эмпатийное понимание, эмпатийный способ взаимодействия. Использование программы показало, что развитие эмпатии до уровня профессиональной установки учителя приводит к продуктивному педагогическому взаимодействию [11].

Резюмируя выше сказанное, следует отметить, что отечественные и зарубежные исследователи единодушны во мнении о том, что одним из наиболее значимых профессионально важных личностных качеств является эмпатия. Профессиональная установка на восприятие учеников с позиций эмпатии определяет использование эмпатийного способа педагогического взаимодействия. Типы профессиональных установок на восприятие учащихся обусловлены влиянием уровней развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии.

### **Контрольные вопросы**

- 1 Что такое педагогическое взаимодействие?
- 2 Как определяет личностно ориентированное педагогическое взаимодействие Э.Ф. Зеер?
- 3 Какие способы педагогического взаимодействия выделил В.А. Петровский?
- 4 Что такое эмпатия?
- 5 Можно ли рассматривать эмпатию как профессионально важное качество учителя?
- 6 Что такое эмпатический способ педагогического взаимодействия?
- 7 Каким образом М.Г. Бобкова определяет функции эмпатийной установки учителя?

- 8 Какие виды профессиональных установок на эмпатийный способ педагогического взаимодействия она выделила?
- 9 Дайте характеристику педагогов с различными типами установок по М.Г. Бобковой.
- 10 Какие пути психологической поддержки учителя она предлагает в аспекте развития педагогической эмпатии?

#### **4.4 Доверительные отношения с учащимися в аспекте фасилитации педагогического взаимодействия\***

В тоталитарном обществе проблемы доверия не вызывали интереса исследователей и потому не изучались ни одной из гуманитарных наук. По мере становления гражданского общества, основанного на идеалах демократии и либерализма, изучение этого явления становится все более актуальным, так как постепенно доверие становится тем единственным «капиталом», на котором такое общество только и можно построить.

Именно доверие пронизывает всю общественную и индивидуальную человеческую жизнь. Без него немислимы и самые элементарные, и самые сложные социальные явления.

*Доверие* как социально психологическое явление – это самостоятельный вид установки-отношения, сущность которой заключается в наличии у человека в каждый момент определенной меры доверия, адресуемого самому себе и миру.

Термин «*доверительное общение*» появился в отечественной психологии относительно недавно. В отечественной психологии доверие не было предметом самостоятельного социально-психологического анализа, кроме некоторых работ, посвященных проблеме внушения как методу психологического воздействия. Однако понятие доверия довольно широко использовалось авторами в контексте других проблем (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.Ф. Поршнев, М.Ю. Кондратьев, Е.А. Хорошилова, В.А. Лосенков, А.У. Хараш и др.). В отечественной психологической литературе известны специальные исследования, посвященные проблеме доверительного общения, которые принадлежат В.С. Сафонову и Т.П. Скрипкиной [цит. по 58].

---

\* В данном параграфе использованы материалы исследований, проведенных под руководством Т.П. Скрипкиной (2000).

Осмысление феномена доверия невозможно без учета двухполюсности этого явления. Под двухполюсностью доверия понимается одновременная обращенность человека в себя и в мир. Другими словами, для того, чтобы целостно понять явление доверия необходимо изучать не только то, как человек доверяет другим, но и как он при этом доверяет себе самому. В целом доверие, понимаемое как двухполюсная установка-отношение, выступает средством гармонизации отношений человека одновременно с миром и с самим собой. Т.П. Скрипкина связывает воедино доверие к миру и доверие к себе, настаивая на необходимости их обязательного соответствия и убедительно доказывая, что преобладание доверия к себе есть показатель слабой адаптивности [74].

*Признаками доверительного общения* считают: прочность (или устойчивость) установленного контакта, отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия, искренность, а также уверенность, что полученная информация не будет использована во вред. Важнейшее свойство подлинной доверительности в общении - взаимность, так как именно отсутствие взаимности, которая важна для установления доверительного контакта, является одной из причин, порождающих различные феномены межличностного взаимодействия и общения, условием существования которых выступает доверие, предполагающее самораскрытие или не предполагающее его.

*Доверительное общение* – это такое общение, когда один человек в процессе общения с другими людьми доверяет им какую-либо «конфиденциальную информацию», мысли, чувства, переживания, раскрывающие те или иные стороны внутреннего мира его личности. Доверительное общение определяется здесь через акт доверия – «человек доверяет информацию», однако, что такое собственно доверие, какова его психологическая природа, остается неясным [цит. по 58].

Доверие в общении неправомерно сводить лишь к акту самораскрытия, понимаемому как акт передачи «конфиденциальной» информации. *Доверие во взаимодействии и общении людей может реализоваться и другими способами* в зависимости от прошлого опыта общения каждого из взаимодействующих субъектов, а также от ситуации или цели взаимодействия. *Во-первых*, доверие можно репрезентировать путем совершения определенных поведенческих актов. Например, один человек может помогать другим людям, а другой - обращаться за помощью, советом к другому

человеку в трудной для него ситуации. *Во-вторых*, считается, что человек может верить или не верить в истинность получаемой информации и ее источник. И, наконец, *в-третьих*, доверие может реализоваться путем вовлечения другого лица в собственный внутренний мир, выступая, как передача или обсуждение интимной, секретной, значимой, «конфиденциальной» информации с другим лицом. Поэтому можно считать, что самораскрытие лишь частный случай в проявлении доверия между людьми. Видимо, последний случай – это действительно одна из самых глубинных форм проявления доверия, связанного с самораскрытием. Во всяком случае, такой феномен может содержать разную меру доверия и быть детерминирован различными причинами [цит. по 58].

Доверие к другому, а точнее, к друг другу, выступает условием взаимодействия «человек – человек». Именно *доверие является системообразующим фактором общности «мы»*, то есть благодаря его наличию возможно установление связи между людьми. Причем независимо от того, осуществляется ли эта связь в рамках совместной деятельности, совместно решаемых задач или в каких-то других ситуациях. Совместно выполняемая деятельность, с одной стороны, невозможна без доверия, а с другой – способствует установлению доверительности в отношениях.

Доверие не только осуществляет функцию связи между взаимодействующими индивидами, но и является средством, механизмом, переводящим процесс передачи и приема информации, то есть коммуникативный процесс, в процесс общения. *Доверие между взаимодействующими индивидами делает связь между ними субъектной, глубоко диалогичной.*

В процессе общения происходит не только и не столько процесс передачи информации, сколько взаимное согласие людей принимать воздействия друг друга при условии, что они относятся к себе и к другому как к автономному суверенному субъекту активности и как к ценности.

Доверие всегда предполагает *ценностное отношение к личности другого*, основанное, по сути, на позитивном прогнозировании его будущих поступков. Поэтому психологически доверие строится на основе отношения к потенциальным позитивным возможностям личности другого. Доверяя другому, человек рассчитывает, что тот не поступит ему во вред. Именно поэтому феномен доверия связывают с нравственным самосознанием личности. Таким образом, *доверие как социально-психологическое явление* можно рассматривать как феномен, порождаемый, проявляемый и

динамично изменяемый в процессе взаимодействия людей, и как феномен *внутриличностный*. Доверие как особое субъективное личностное отношение к другому или другим находится во внутриличностном пространстве, и его существование «выносятся» вовне, порождая, видоизменяя качественные особенности межличностных отношений [цит. по 58].

Доверительные отношения в системе «учитель – ученик» – достаточно серьезная педагогическая проблема. Важная роль в организации взаимодействия в общении, в формировании доверия принадлежит личности учителя. *Целью доверительного общения учителя и учащихся* является установление психологического контакта, формирование дружеских, доверительных отношений, сокращение психологической дистанции между ними. Доверие имеет большое значение в формировании взаимоотношений, в понимании учителя и ученика. Высокий уровень доверия между ними всегда будет иметь важные последствия для их взаимоотношений в процессе педагогического общения.

*Принцип доверительного отношения к детям* как субъектам образовательного процесса является главным принципом гуманистической парадигмы образования, предполагающей диалог учителя с учащимися. Это предполагает в качестве *первого педагогического условия* реализацию позитивного диалогического типа взаимодействия учителя с учащимися в образовательном процессе. Поэтому приоритетными для учителя становятся знания о таком общении [75].

*Вторым условием* формирования доверительных отношений является развитие социально-психологической рефлексии. При организации образовательного процесса учитель своим примером должен демонстрировать умение слушать и вести диалог.

*Третьим условием* является педагогически целесообразное включение ученика в процесс конструирования доверительных отношений через сочетание традиционных и инновационных методов воспитания.

Уметь сопереживать ученику, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его «победам» и «поражениям» - это ведущие качества учителя-воспитателя, важнейшая предпосылка для установления с воспитанниками уважительных и доверительных взаимоотношений [74].

Таким образом, *во-первых*, доверительное общение имеет активную обратную связь, обогащенную контекстом и подтекстом, ситуацией обще-



ния, обслуживается широким спектром вербальных и невербальных средств общения, носит игровой характер и включает механизмы рефлексии. Во - вторых, доверительное общение имеет своей тактической целью установление психологического контакта, оптимальной психологической дистанции, своей стратегической целью – формирование дружеских доверительных отношений. Оно может рассматриваться как процесс, который имеет свои стадии и закономерности оптимального психологического контакта. В-третьих, доверительное общение приносит психологическое облегчение, улучшает обратную связь в процессе самопознания и обеспечивает психологическое сближение, углубление взаимоотношений. В-четвертых, истинное доверие требует взаимных и точных оценок субъектов общения, касающихся их возможности, намерений, компетентности. В-пятых, доверительность в общении, понимание мотивов собеседника, субъективная легкость общения служат установлению психологической близости между людьми [цит. по 58].

***Взаимопонимание как основа доверительного общения учителя и учащихся.*** Взаимопонимание определяется как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

Взаимопонимание ведет к возникновению резонанса между учителем и учениками в понимании одних и тех же действий, поступков, явлений. Отсутствие взаимопонимания приводит к конфликтам, снижает воспитательное воздействие мероприятий, проводимых учителем. Если проявление школьником настойчивости расценивается учителем как упрямство, а проявление инициативы - как нарушение дисциплины, то учитель сам будет препятствовать развитию тех волевых качеств, которые он стремится сформировать у школьника.

Взаимопонимание обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе.

Одним из главных условий возникновения взаимопонимания является взаимное принятие индивидуально - психологических параметров друг друга, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаим-



мопонимание является следствием гуманистической ориентации педагогов, воспринимающих успехи учеников, и ценности их личности как свои собственные.

Для установления взаимопонимания между учителем и учащимися требуется наличие хотя бы одного из двух *условий*: либо совпадение оценки ситуации, либо – при расхождении точек зрения - понимание и оправданность чужих оценок ситуации и поступков. Однако чтобы прийти к этому, часто требуется длительный путь познания друг друга.

Поскольку наиболее активным звеном в педагогическом общении является учитель, рассмотрим, каким путем он может прийти к взаимопониманию с учащимися. *Создание взаимопонимания* проходит через ряд этапов: возникновение первого впечатления о партнере по общению, изучение и понимание партнера по общению, обеспечение понимания себя партнером по общению, сближение позиций, поддержание взаимопонимания.

В.С. Сафонов рассматривает взаимопонимание как *основу, условие и наиболее высокий уровень* доверительного общения.

Существуют *внутренние механизмы* (средства) взаимного понимания – это сочувствие, сопереживание, симпатия, согласие, интеграция.

Если в начале общение между учителем и учеником является только средством решения задач и не характеризуется качеством понимания, согласия, то впоследствии оно становится целью общающихся. Теперь учитель и ученик общаются не столько для решения совместных задач, сколько в целях установления доверительных отношений.

*Метод доверия* является одним из методов педагогического стимулирования. Применение этого метода заключается в побуждении детей к определенной деятельности и поведению через удовлетворение потребности быть значимым для окружающих и повысить свой статус. Этот метод порождает положительные эмоции и высокую активность. Целесообразно применять и *метод дискуссий*, который дает возможность выбирать и отстаивать взгляды, суждения, идеалы и оценки. Этот метод создает поле эмоционального заражения, опыт эмоциональных переживаний, помогает осмысливать ценность собственной деятельности, осознавать себя как индивидуальность.

При конструировании доверительных отношений важная роль принадлежит *тренингу доверительного общения*. Тренинг позволяет овладеть техникой снятия коммуникативных барьеров, мешающих устанавливать

доверительные взаимоотношения, снимать нежелательные стереотипы и решать личностные проблемы, повышает компетентность в сфере доверительного общения.

В качестве *критериев* формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися Л.С. Скрябина (2006) выделяет доверие к себе, доверие другому и гармоничность отношений.

*Высокому уровню доверия* учащихся учителю соответствуют вера учащихся в свои возможности, частые обращения к учителю за помощью, стремление к частым контактам с учителем, желание ему помочь, сопереживание и сочувствие.

*Среднему уровню доверия* учащихся соответствуют вера в себя в случае поддержки учителя, неустойчивость в отношениях с ним, ситуативные контакты, амбивалентность чувств.

*Низкому уровню доверия* учащихся соответствуют неуверенность в себе, закрытость, психологическая дистанция с учителем. Иногда проявляется нелояльность в отношениях, например, конфликтность, враждебность, агрессивность [75].

В силу большой значимости доверительных отношений в системе «учитель-ученик» встает проблема их формирования.

Тренинг по формированию доверия Т.П. Скрипкиной и О.Г. Фатхи имеет своей целью развитие личностной силы для ситуаций делового, партнерского взаимодействия с учениками, веры в себя, осознание значимости доверительности в процессе взаимодействия в системе учитель-ученик, а также выработку определенных навыков, связанных с умением формировать взаимодовверительные отношения в процессе общения. Тренинг содержит в себе такие упражнения, которые способствуют укреплению «психологического здоровья», развитию индивидуальной харизматической силы. Однако если не все участники смогут развить свои «психологические мышцы», все они станут более компетентными, устойчивыми к неприятностям, более могущественными, благодаря развитию веры в себя. Вера содержит в себе силу, как зерно содержит в себе будущее растение. Таким образом, основной результат тренинга, на который нужно ориентироваться, - формирование у участников уверенности, что предлагаемые психологические методы помогут им стать психологически сильными [74].

Для реализации этой цели должны быть решены следующие задачи:

- 1 Когнитивная переработка проблемы «Доверие-недоверие». Освоение понятий концепции доверительного отношения.
- 2 Осознание значимости доверия в межличностном взаимодействии.
- 3 Осмысление роли различных стратегий поведения, порождающих разнообразные эффекты и феномены межличностных отношений, связанные с наличием разных видов доверия или его отсутствия.
- 4 Развитие рефлексивных способностей, связанных с осознанием собственных ценностных позиций, относительно самого себя и окружающего мира.
- 5 Развитие способностей, связанных с умением строить доверительные отношения, основанные на взаимоценностных личностных позициях.
- 6 Создание и развитие в будущем репертуара доверительного отношения, приобретение социальной компетентности в будущих трудных ситуациях с учениками.
- 7 Выявление скрытых личностных резервов, совершенствование способности позитивного внушения, повышение качества самоактуализации посредством развития доверия к себе.

*Результаты тренинга:*

- осознание, по каким признакам может классифицироваться доверительное поведение;
- отработка навыков ценностного отношения к другим;
- развитие рефлексивных способностей, связанных с ценностным отношением к себе, а также осознание и обсуждение факторов, создающих и разрушающих доверие в отношениях;
- активизация процесса самопознания, повышение доверия к себе;
- расширение диапазона творческих способностей.

Итак, гуманистически-ориентированное образование, а именно гуманистическая парадигма, признает в качестве главного постулата безоценочное принятие личности ученика учителем. Не вызывает сомнения, что без наличия высокого уровня взаимодоверия и взаимопонимания между учителем и учеником реализация этого постулата на практике невозможна в принципе. Выраженность доверительности в системе «учитель-ученик» создаёт условия для просоциального развития личности школьника [74].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований и практики фасилитационной работы школьного учителя показал разнообразие подходов и отсутствие целостной концепции. Трактовка фасилитации осуществляется в основном с позиций социально-психологического подхода, при котором не учитывается специфика фасилитационной работы педагога (Р. Зайонц, С. Кейнер, А.В. Мартынова и др.). Социально-психологическая фасилитация трактуется как облегчение взаимодействия внутри группы, процесс оказания помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижения соглашения к взаимному удовлетворению участников. В роли фасилитатора группового процесса выступает специально подготовленный тренер.

Педагогический подход ориентирован на фасилитацию обучения, воспитания и развития учащихся. Разумеется, роль фасилитатора в этом процессе принадлежит педагогу. Педагогическая фасилитация в основном рассматривается как особый процесс, предусматривающий фасилитативные технологии, способы, методы и приемы; особое фасилитирующее учебное взаимодействие и отношения сотрудничества (Р.С. Димухаметов, М.Н. Казанжи, А.А. Майер, С.Я. Ромашина и др.).

Психологический подход берет свое начало от взглядов К.Роджерса, предложившего фасилитирующую (психотерапевтическую) модель работы современного учителя, которая базируется на клиентоцентрированном (личностноориентированном) подходе. Им определена главная миссия школьного учителя как фасилитатора; отмечены его главные характеристики, прежде всего, доверие, искренность, конгруэнтность, эмпатия и толерантность; определена цель фасилитирующего обучения и его результаты.

Психологический подход развивается в ряде современных исследований (И.В. Жижина, Л.Б. Полосова, Т.А. Филь, О.Н. Шахматова и др.). В них рассмотрена дихотомия фасилитация-ингибция; выявлены психологические особенности педагогической фасилитации; изучены признаки и проявления психологической готовности учителя к фасилитации.

Мы являемся сторонниками целостного подхода, поскольку фасилитация представляет собой психолого-педагогический процесс. В этом случае речь идет о психолого-педагогической фасилитации. Она представляется нам как процесс создания учителем благоприятных (фасилитирующих) социально-психологических и педагогических условий для обучения, воспитания и развития учащихся, их психологического здоровья и

личностного благополучия, основанный на фасилитации как профессионально важном качестве учителя. Психолого-педагогическая фасилитация предполагает фасилитирующее личностное общение; субъект-субъектное учебное взаимодействие и сотрудничество; использование фасилитативных педагогических технологий, способов и приемов. Стратегически она ориентирована на развитие у обучаемых перманентной познавательной потребности, способности к самообучению, творчеству, адаптации в постоянно меняющемся мире (Р.В. Овчарова).

Таким образом, определение психолого-педагогической фасилитации предполагает векторы работы учителя-фасилитатора. Однако в целостном педагогическом процессе роль фасилитаторов должны выполнять администрация, психолог, родители учащихся. На этой основе нами были разработаны модели учителя-фасилитатора, психолога-фасилитатора, администрации как фасилитатора, семьи как фасилитатора.

Исследования профессиональных деформаций, деструкций, выгорания, педагогических переживаний и детерминант личностного благополучия педагога (С.П. Безносков, Т.Г. Валиева, М.А. Воробьева, Л.В. Желдоченко, Л.В. Заусенко, Э.Ф. Зеер, Л.Б. Козьмина, Ю.П. Поваренков, Э.Э. Сыманюк и др.) показали, что сам учитель должен стать объектом фасилитации прежде, чем он станет ее субъектом. Эта важная сторона психолого-педагогической фасилитации практически не изучена.

Мы видим в качестве субъектов фасилитации работы школьного учителя администрацию и психолога. Руководители школы создают безопасную среду образовательного учреждения, благоприятные условия для успешной профессиональной деятельности учителя, организуют обучение фасилитационным технологиям. Школьный психолог способствует развитию фасилитации, эмпатии, толерантности как профессионально важных качеств учителя; содействует формированию доверительных отношений; гармонизации личности, личностному росту, профессиональному имиджу педагога. Он своевременно осуществляет диагностику и коррекцию предикторов ингибиции, профессиональных деформаций и деструкций; фасилитирует педагогические переживания, что способствует сохранению психологического здоровья и профессиональному долголетию учителя.

Полагаем, что проблема психолого-педагогической фасилитации как фактор гуманизации и психологической безопасности образовательной среды нуждается в дальнейшей разработке. Необходимо более глубокое понимание ее теоретико-методологических и прикладных аспектов.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Тамбов, 2008. – 49 с.
- 2 Абдалина Л.В. Теоретические основы изучения и развития профессионализма педагога : монография. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 239 с.
- 3 Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика : монография. – Новосибирск : НГИ, 2005. – 300 с.
- 4 Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. - Т. 15. - № 1. - С. 3-19.
- 5 Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. - СПб., 2002. URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) (дата обращения: 20.11.2015).
- 6 Баева И. А. Тренинг психологической безопасности в школе. – СПб. : Речь, 2002. – 251 с.
- 7 Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2007. – 45 с.
- 8 Батурин Н.А. Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – № 4. – Т.6. – С. 4-14.
- 9 Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
- 10 Бобкова М.Г. Формирование профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук. - Екатеринбург, 2006. – 23 с.
- 11 Бобкова М.Г. Формирование профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия : практическое руководство. – Тольск, 2006. – 45 с.
- 12 Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
- 13 Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личности. – М. : Мысль, 1983. – 208 с.
- 14 Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб. : Речь, 2002. – 251 с.
- 15 Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 346 с.
- 16 Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности : учебное пособие. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.



- 17 Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2008. – 49 с.
- 18 Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. – 2005. – № 1 (2). – С. 9 – 31.
- 19 Валиева Т.Г. Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний в индивидуальной психологической культуре педагога : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010. - 192 с.
- 20 Васильева Д.В. Игра-тренинг для педагогов «Здоровый педагог – здоровый ребенок». URL: [colonic.ru / doklady-pedsovety- v-dou/ 7120- trening-dlya-pedagogov/html](http://colonic.ru/doklady-pedsovety-v-dou/7120-trening-dlya-pedagogov/html) (дата обращения: 20.11.2015).
- 21 Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 199 с.
- 22 Воробьева М.А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008 – 22 с.
- 23 Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2005. – 261 с.
- 24 Димухаметов Р.С. Настольная книга фасилитатора : учебно-методическое пособие организатора курсов повышения квалификации. – Челябинск, 2010. – 337 с.
- 25 Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагога : дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
- 26 Донцова Э.Н. Тренинг развития эмоциональной устойчивости и спонтанной саморегуляции. URL: [ripo.unibel.by/vip/07/ show.php?art=2&auth=dontsova](http://ripo.unibel.by/vip/07/show.php?art=2&auth=dontsova) (дата обращения: 20.11.2015).
- 27 Духновский С.В. Психология отношений личности. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.
- 28 Дьяченко Е.В. Психологическое содержание успешности педагогической деятельности: квалиметрический подход // Научный диалог. – 2014. - № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 7-16.
- 29 Ермолина А.А. Тренинг «Психологическое здоровье личности педагога». URL: [www.rae.ru/monographs/208-6464](http://www.rae.ru/monographs/208-6464) (дата обращения: 20.11.2015).
- 30 Ерофеева Е.В. Факторы профессионально-педагогической успешности. – Саратов, 2001. – 208 с.
- 31 Желдоченко Л.В. Психологические особенности профессиональной деформации педагога социального приюта : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/ Д., 2015. – 23 с.

- 32 Жемухова Л. З. Успешность учителя как педагогическая проблема. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnost-uchitelya-kak-pedagogicheskaya-problema#ixzz3q8Wmv2fX> (дата обращения: 20.11.2015).
- 33 Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 19 с.
- 34 Загоруля Т.Б. О субъект-субъектных отношениях в образовательной деятельности // Судьба диалога в условиях глобализации и социально-культурных трансформаций : материалы III международной научно-практической конф. / под ред. В.Г. Паршукова. - Салехард : НОУ ВПО «СФГА», 2011 – С. 165-169.
- 35 Заусенко Л.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012. – 128 с.
- 36 Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций : учебник для вузов. – М. : Академич. проект, 2005. – 240с.
- 37 Иванова М.Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 23 с.
- 38 Казанжи М.Н. Теоретическое построение модели фасилитивности // Психология и педагогика: методика и вопросы практического применения. URL: <http://www.sworid.com.ua/simpoz3/95.pdf> (дата обращения: 20.11.2015).
- 39 Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
- 40 Кожевникова В.В., Осухова Н.Г. Практико-ориентированный семинар «Профилактика профессионального выгорания. URL: <http://www.74317S024.edusite/DSW/Media/psixvigoran.html> // (дата обращения: 20.11.2015).
- 41 Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2014. – 267 с.
- 42 Калмыкова Е.С. Мергенталер Э. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 1, теоретическая) // Психологический журнал. – 1998. – №5. – С. 97-102.
- 43 Костенко Е.П. Акмеологическая концепция развития имиджа политика : дис. ... д-ра психол. наук. - М., 2008. – 267 с.
- 44 Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания. – Куйбышев, 2012. – 96 с.
- 45 Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993. – С. 51-56.
- 46 Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2008. – С. 476-510.

- 47 Куликов Л.В. Субъективное благополучие // Ананьевские чтения. – СПб., 2007. – С.162-164.
- 48 Ложкова Г.М. Психологическое сопровождение преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2011. – 24 с.
- 49 Курс занятий «Толерантность», составленный на основе идей и материалов центра «Толерантность – путь к миру». URL: [nenuda.ru/ курс-занятий-толерантность.html](http://nenuda.ru/курс-занятий-толерантность.html) (дата обращения: 20.11.2015).
- 50 Маджуга А.Г., Сеницына Е.А. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития. – М. : Логос, 2014. – 508 с.
- 51 Максименко В.Д. В мире с миром (программа психологического тренинга развития навыков саморегуляции для педагогических работников. URL: [www.psy.su/psyche/projects/99](http://www.psy.su/psyche/projects/99) (дата обращения: 20.11.2015).
- 52 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- 53 Мартынова А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. – 2011. – №2. – С. 53-91.
- 54 Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
- 55 Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта ; МПСУ, 1998. – 200 с.
- 56 Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога : учебное пособие. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.
- 57 Овчарова, Р.В. Практическая психология образования : учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 448 с.
- 58 Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие. – СПб. : Амалтея, 2007. – 454 с.
- 59 Овчарова Р.В. Психология родительства : учебное пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
- 60 Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение ; Учебная литература, 1996. – 352 с.
- 61 Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании : учебное пособие. – М. : Вита-Пресс, 2010. – 63 с.
- 62 Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности : монография. – Ярославль : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
- 63 Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.

- 64 Печеркина А.А. Профессиональное здоровье учителя в условиях инновационных преобразований: определение и структура // Педагогическое образование в России. – 2011. - №5. – С.13-17.
- 65 Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сборник научных статей / под ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С.23-27.
- 66 Полосова Л.Б. Психологические предикторы развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 142 с.
- 67 Профессиональная деформация личности : учебное пособие / сост. А.В. Коваленко, Л.А. Шиканов. – Томск : Изд-во ТПУ, 2009. – 90 с.
- 68 Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
- 69 Психология профессионального здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 408 с.
- 70 Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании : учебное пособие. – М. : Вита-Пресс, 2010. – 63 с.
- 71 Рудаков Л.Ф. Психологическое здоровье педагога как фактор эффективной профессиональной деятельности // Современная дидактика и качество образования : материалы научно-методической конф. – Красноярск, 2009. – 132 с.
- 72 Селье, Г. Стресс без дистресса / общ. ред. Е. М. Крепса ; предисл. Ю.М. Саарма ; пер. с англ. А.Н. Лука, И.С. Хорола. – М. : Прогресс, 1982. – 126 с.
- 73 Семенова Е.М. Психологическое здоровье как источник профессионального самосохранения // Здоровье специалиста: проблемы и пути решения : материалы заочной международной научно-практической конференции. URL: <http://sites.google.com/site/zdorovespecialista/> (дата обращения: 20.11.2015).
- 74 Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. - 224 с.
- 75 Скрипкина Т.П., Фатхи О.Г. Програма социально-психологического тининга «Гармонизация доверительных отношений к себе и другому у учителей». URL: [https://docviewer.yandex.ru/?url=565017 da 8947](https://docviewer.yandex.ru/?url=565017da8947) (дата обращения: 20.11.2015).
- 76 Скрябина Л.С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2006. – С. 11-16.

- 77 Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М. : Генезис, 2000. – 112 с.
- 78 Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. – М., 2004. – С. 14.
- 79 Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагогов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 41 с.
- 80 Татура Ю.В. Стресс: тонкости, хитрости, секреты. – М. : Бук-пресс, 2006. – 379 с.
- 81 Тихонова М.О. Тренинг «Психологическое здоровье педагога». URL: [psycolog-school.ru/psikhology/trening-psykhologa-psichologicheskoye-zdorovye-pedagogov.php](http://psycolog-school.ru/psikhology/trening-psykhologa-psichologicheskoye-zdorovye-pedagogov.php) (дата обращения: 20.11.2015).
- 82 Филь Т.А. Структурно-содержательные характеристики готовности к фасилитации у будущих учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2013. – 24 с.
- 83 Филь Т.А. Структура готовности к фасилитации педагога // Мир науки, культуры, образования. – Вып. №5. – 2014. – С. 254 - 257.
- 84 Харитоновна, Т.Г. Психопрофилактическая деятельность практического психолога: целеполагание и условия успешности реализации : монография. – Н.Новгород : ННГАСУ, 2010. – 214 с.
- 85 Шамионов, Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Современные проблемы общей и социальной психологии : сборник научных статей. – М., 2009.– С. 41.
- 86 Шамионов Р.М. Социальная психология субъективного благополучия личности : монография. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – 328 с.
- 87 Шамионов Р.М. Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2014. – № 1 (74). – С. 134-147.
- 88 Шахматова О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – Т. 8. – С. 373-377.
- 89 Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
- 90 Шлыкова Ю.Б. Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста : дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 168 с.



\*\*\*

- 91 Bruner, J.S. The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*, 1991, № 18, pp. 1 – 21.
- 92 Zajonc R., Sales S. Social facilitation of dominant and subordinate responses // *J. of Experimental Social Psychology*. – 1966. № 2. – P. 160-168.
- 93 Prendville, P. Developing facilitation skills. Handbook for group facilitations/ - Combat Poverty Agency, 2008. – 124 p.
- 94 Rogers, C.R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill. 1982. – 308 p.
- 95 Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.
- 96 Ryff, C.D. Psychological Well-Being // *Encyclopedia of Gerontology*. – 1996. – Vol. 2. – P. 365–369.



Учебное издание

Овчарова Раиса Викторовна

**Психолого-педагогическая фасилитация  
профессиональной деятельности учителя**

Учебное пособие

Редактор Н.Л. Борисова

---

Подписано к печати 20.06.16

Формат 60x84 1/16

Бумага 65 г/м<sup>2</sup>

Печать цифровая

Усл. печ.л. 13,13

Уч.-изд. л.13,13

Заказ № 121

Тираж 65

---

Редакционно-издательский центр КГУ.

640000, г. Курган, ул. Советская, 63/4.

Курганский государственный университет.